



# **Relatório de Estágio Profissional**

## ***As memórias de uma viagem: o meu percurso como estudante estagiária***

Relatório de Estágio Profissional  
apresentado à Faculdade de Desporto da  
Universidade do Porto, com vista à  
obtenção do 2º ciclo de Estudos  
conducente ao Grau de Mestre em  
Ensino da Educação Física nos Ensinos  
Básico e Secundário (Decreto-lei  
nº74/2003 de 24 de Março e o Decreto-lei  
nº 43/2007 de 22 de Fevereiro)

**Orientador da Faculdade:** Mestre Patrícia Gomes

**Cátia Sofia Rodrigues de Sá**

**Porto, setembro de 2015**

### **Ficha de Catalogação**

Sá, C. (2015). *As memórias de uma viagem: o meu percurso como estudante estagiária*. Porto: C. Sá. Relatório de estágio profissional para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL; SER PROFESSOR; EDUCAÇÃO FÍSICA; MOTIVAÇÃO; REFLEXÃO.

## **Dedicatória**

**Aos meus Pais,**

*Por me apoiarem incondicionalmente nas minhas aventuras  
e por lutarem também nas minhas batalhas. A eles um  
enorme OBRIGADA, Amo-vos!*



## **Agradecimentos**

Agradeço á minha família por ter estado sempre presente e por não me terem deixado desistir. Sem eles não era possível!

Agradeço ao meu namorado pelos conselhos que partilhou, pela paciência demonstrada e por todo o apoio.

Agradeço aos meus “amiguinhos”, pelo percurso que percorremos juntos, sem o apoio e ajuda deles não era possível.

Às minhas amigas da Póvoa pela preocupação e apoio durante a construção deste relatório.

Às minhas colegas de estágio, Laura Graça, Eugénia Azevedo e Joana Fonseca, agradeço a camaradagem, a ajuda em todas as situações que passamos.

À professora Rosa Lopes, agradeço o acompanhamento neste ano difícil, a paciência e a disponibilidade demonstrada em todas as situações.

À professora Patrícia Gomes, por ser incansável na ajuda e acompanhamento tanto ao longo deste ano, como na elaboração deste documento.

Ao 10ºL agradeço a forma como me receberam e as vivências que me proporcionaram.

Aos meus alunos do DE de basquetebol, agradeço todos os momentos vividos e todas as finais que lutamos juntos.

Agradeço ao Grupo de Educação Física, pela forma que me integraram e pelo auxílio demonstrado.

***Muito Obrigada a todos!***



## Índice geral

Dedicatória.....	III
Agradecimentos .....	V
Índice geral .....	VII
Índice de Ilustrações .....	IX
Índice de Quadros .....	XI
Índice de Anexos.....	XIII
Resumo .....	XV
Abstract.....	XVII
Lista de Abreviaturas .....	XIX
<b>I. Introdução.....</b>	<b>- 3 -</b>
<b>II. Enquadramento Biográfico .....</b>	<b>- 7 -</b>
2.1. Identificação Pessoal .....	- 7 -
2.2. Expectativas em relação ao estágio profissional .....	- 9 -
<b>III. Enquadramento da Prática Profissional.....</b>	<b>- 15 -</b>
3.1. Escola como instituição .....	- 16 -
3.2. Caracterização do Contexto de estágio .....	- 18 -
3.2.1. A escola cooperante .....	- 18 -
3.2.2. A minha turma.....	- 19 -
<b>IV. Realização da Prática Profissional.....</b>	<b>- 25 -</b>
4.1. Conceção e Planeamento do ensino .....	- 25 -
4.1.1. Planeamento anual .....	- 29 -
4.1.2. Planeamento das Unidades Didáticas .....	- 32 -
4.1.3. Plano de aula .....	- 35 -
4.2. Realização .....	- 37 -
4.2.1. Do primeiro impacto ao controlo da turma .....	- 37 -
4.2.2. Gestão da aula.....	- 41 -
4.2.3. Instrução .....	- 45 -
4.2.4. Modelos de Ensino.....	- 49 -
4.3. Avaliação .....	- 51 -
4.4. Participação na Escola e relação com a comunidade.....	- 56 -

4.4.1. III Encontro Fase Local Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) .....	- 57 -
4.4.2. Dia da Escola.....	- 59 -
4.4.3. Desporto Escolar .....	- 60 -
4.4.4. Diretor de Turma.....	- 63 -
4.4.5. Reuniões de grupo de Educação Física .....	- 64 -
4.4.6. Conselhos de Turma.....	- 65 -
<b>V. Desenvolvimento profissional.....</b>	<b>- 69 -</b>
5.1. A (des)motivação na aula de EF - Razões para a falta de motivação de uma turma de 10º ano .....	- 71 -
5.1.1. Introdução .....	- 71 -
5.1.2. Metodologia de recolha.....	- 73 -
5.1.3. Apresentação e Discussão dos resultados .....	- 76 -
5.1.4. Conclusão .....	- 85 -
<b>VI. Conclusões e Perspetivas Futuras .....</b>	<b>- 89 -</b>
<b>VII. Referências Bibliografia .....</b>	<b>- 93 -</b>
<b>VIII. Anexos .....</b>	<b>XXVXXV</b>



## **Índice de Imagem**

Imagem 1 – Perspectiva do público .....	- 59 -
Imagem 2 – Participantes na Entrega dos Prémios .....	- 59 -
Imagem 3 – Comitiva que participou no Campeonato Nacional.....	- 63 -



## **Índice de Quadros**

Quadro 1. Apresentação dos resultados às percepções dos alunos relativamente às razões para a participação nas aulas de Educação Física- 76 -

Quadro 2. Apresentação dos resultados às percepções dos alunos relativamente às razões para gostarem das aulas de Educação Física.....- 78 -

Quadro 3. Apresentação dos resultados às percepções dos alunos relativamente às razões para não gostarem das aulas de Educação Física - 79 -



## **Índice de Anexos**

Anexo 1. Ficha de Caracterização da Turma .....	XXV
Anexo 2. Instrumento do Estudo 1º Momento .....	XXVII
Anexo 3. Instrumento do Estudo 2º Momento .....	XXIX
Anexo 4. Carta de autorização do Encarregado de Educação.....	XXX
Anexo 5. Cartaz do III Encontro de Atividades Rítmicas Expressivas.....	XXXI



## Resumo

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, inserido no 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O Estágio Profissional visa a integração do estudante no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, que se privilegia um desempenho crítico e reflexivo. Este desenrolou-se numa escola nos arredores do Porto, com um núcleo de estágio constituído por quatro estudantes estagiários, e supervisionado por um professor cooperante da escola e um orientador da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A estudante estagiária ficou responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de uma turma residente de 10º ano e uma turma partilha com o núcleo de estágio (5º ano), assumindo também uma participação ativa nas atividades da escola e no desporto escolar, concretamente, na equipa de basquetebol. Este Relatório de Estágio encontra-se dividido em seis capítulos: a *“Introdução”*, que apresenta de forma sucinta o enquadramento desta tarefa e a estrutura do relatório; a *“Dimensão Pessoal”*, na qual evidencia o meu percurso desportivo e formativo antes do Estágio Profissional; o *“Enquadramento da Prática Profissional”*, em que são mencionadas as características do contexto de estágio; a *“Realização da Prática Profissional”*, que se centra na conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, dando ênfase aos desafios vivenciados e às estratégias implementadas para a superação dos problemas relativos ao clima de aula, disciplina, gestão e instrução, bem como na participação da escola e relação com a comunidade, que inclui as diversas funções desempenhadas na escola; o *“Desenvolvimento Profissional”*, que integra um estudo de investigação intitulado de “A (des)motivação na aula de Educação Física - Razões para a falta de motivação de uma turma de 10º ano”; e, por último, as *“Conclusões e Perspectiva Futuras”*, com uma breve reflexão sobre o caminho percorrido e algumas expectativas futuras.

**Palavras-chave:** ESTÁGIO PROFISSIONAL; SER PROFESSOR; EDUCAÇÃO FÍSICA; MOTIVAÇÃO; REFLEXÃO.





## **Abstract**

The present document comes under the Teaching Practicum Curriculum Professional Training Unit, inserted into the 2<sup>nd</sup> cycle in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education. The professional curriculum aims to integrate the student in the course of working life in a progressive and targeted manner, by supervised teaching practice in a real context, which favors a critical and reflective performance. This unfolded in a school outside of Porto, with a core stage that consists of four pre-services teachers, and supervised by a cooperating school teacher and a mentor of Sports School of the University of Porto. The pre-service teacher was responsible for the teaching and learning process of a resident 10<sup>th</sup> grade class and a class shared with the training group (5<sup>th</sup> year), also taking an active part in school activities and school sports, specifically in the Basketball team. This Training Report is divided into six chapters: "Introduction," which briefly presents the framework of this task and report structure; the "Personal Dimension", which shows my sport and training path before the professional practicum; the "Professional Practicum Framework", which is mentioned in the context of internship characteristics; the "Professional Practicum of Realization", which focuses on design, planning, implementation and evaluation of the teaching-learning process, giving emphasis to the challenges experienced and the strategies implemented to overcome the problems related to the environment of the class, discipline, management, education and participation in school and community relations, which includes the various tasks performed in school; the "Professional Development", part of a research study entitled "The (un) motivation in Physical Education class - Reasons for the lack of motivation in a group of 10<sup>th</sup>"; and, finally, the "Conclusions and Future Perspective" with a brief reflection on the progress made and some future expectations.

**Keywords:** PROFESSIONAL INTERNSHIP; BE A TEACHER; PHYSICAL EDUCATION; MOTIVATION; REFLECTION.



## **Lista de Abreviaturas**

AD - Avaliação Diagnóstica

AS - Avaliação Sumativa

AF – Avaliação Formativa

ARE - Atividades Rítmicas Expressivas

DE - Desporto Escolar

DT - Diretor de Turma

EE(s) - Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimentos

MED – Modelo de Educação Desportiva

NE – Núcleo de Estágio

PAA- Plano Anual de Atividades

PC – Professora Cooperante

PCEF – Projeto Curricular de Educação Física

PEE- Projeto Educativo da Escola

PO – Professora Orientadora

RE – Relatório de Estágio

RI – Regulamento Interno

RIEF – Regulamento Interno de Educação Física

UC – Unidade Curricular

UD(s) – Unidade(s) Didática(s)



## **I. Introdução**



## I. Introdução

O presente relatório de Estágio Profissional (EP), insere-se na unidade curricular (UC) de EP, do 2º ciclo em Ensino da Educação Física (EF), nos Ensinos Básicos e Secundários, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Este EP decorreu numa escola dos arredores do Porto, com um núcleo de estágio constituído por 4 estudantes estagiários (EEs), supervisionado por uma professora cooperante da escola (PC) e um professor orientador da faculdade. Neste processo, o estudante estagiário (EE) é confrontado com o contexto real de ensino e, sendo responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de uma turma, procura gradualmente integrar-se e participar na vida da escola, junto da comunidade escolar.

Esta responsabilidade passou também pelo professor cooperante da escola, que durante todo o ano supervisionou e orientou os EEs em conjunto com o professor orientador (PO).

Este acompanhamento foi efetuado nas diferentes fases do processo, desenvolvendo-se inicialmente na conceção e no planeamento, seguindo-se a realização e posteriormente a avaliação.

No presente documento, vou focar diversas temáticas relevantes da minha atuação na escola, em que o confronto entre a teoria e a prática foi uma constante, uma vez que os conhecimentos adquiridos até então precisavam de ser reajustados ao contexto, originando, por vezes, novos saberes. Neste processo, a reflexão assumiu um papel essencial, porquanto foi necessário identificar os problemas e dificuldades da prática e definir diferentes estratégias. Esta reflexão alargou-se também às práticas e intervenções da escola cooperante.

Assim, este documento encontra-se dividido em seis capítulos. O primeiro consiste na *Introdução*, que apresenta, de forma sucinta, o enquadramento esta tarefa e a estrutura do relatório. No segundo capítulo, "*Dimensão Pessoal*", é apresentado o meu percurso antes do EP, fazendo

referência às experiências desportivas, pessoais e académicas. Neste ponto são também redigidas as minhas expectativas sobre este ano de estágio. No terceiro capítulo, intitulado de “*Enquadramento da Prática Profissional*”, são mencionadas as características do contexto de estágio, nomeadamente a escola, os alunos e o contexto envolvente. Mas antes faz-se um enquadramento do EP ao nível conceptual, legal, institucional e funcional. No quarto capítulo, “*Realização da Prática Profissional*”, faço alusão à conceção e planeamento do ensino, que consiste no entendimento acerca da EF na escola, na análise de programas e condições de ensino, nas contingências do contexto e nas tomadas de decisão nos três níveis de planeamento; à realização do processo de ensino-aprendizagem, em que apresento os desafios e estratégias implementadas para a superação dos problemas e dificuldades no clima de aula, na disciplina, na gestão e na instrução; à avaliação, na qual atendo aos diferentes momentos da avaliação, aos instrumentos e às decisões tomadas nesta ação; e à participação da escola e relação com a comunidade, em que reflito sobre as diversas funções desempenhadas na escola, como a acessória ao diretor de turma (DT), a participação e dinamização de atividades e o acompanhamento ao grupo de DE. No quinto capítulo, relativo de “*Desenvolvimento Profissional*”, é apresentado o estudo de investigação intitulado “A (des)motivação na aula de EF - Razões para a falta de motivação de uma turma de 10ºano”. Para finalizar, o último capítulo, “Conclusões e Perspectiva Futuras”, centra-se nas considerações finais e reflexões sobre o caminho percorrido, no qual culminou o meu enriquecimento pessoal e profissional. Este capítulo termina fazendo referência às minhas expectativas futuras.



## **II. Enquadramento Biográfico**



## **II. Enquadramento Biográfico**

### **2.1. Identificação Pessoal**

De origem portuguesa, nasci a 21 de agosto de 1991 na solarenga cidade da Póvoa de Varzim, tendo atualmente 24 anos.

O meu percurso académico passou por duas escolas da minha cidade, onde tive oportunidade de estagiar. No entanto, devido a ter outros interesses, nomeadamente o basquetebol, decidi concluir o meu 12º ano numa escola do Porto.

Durante este período no ensino secundário, ficava por vezes reticente quanto às decisões a serem tomadas para prosseguir os meus estudos e escolher uma profissão. Estas inquietações influenciavam as minhas classificações, porque não tinha um objetivo definido, esforçando-me pouco nos testes/exames. Por conseguinte, no momento que decidi ingressar na faculdade, algumas dessas notas não puderam ser melhoradas, prejudicando a minha média final. Penso que, nesse período, senti algumas dúvidas na continuação dos estudos, por não ter suporte familiar que me apoiasse. Contudo foi uma questão de tempo para que com a ajuda de amigos, conseguisse traçar os meus objetivos e um percurso profissional.

No concurso ao ensino superior, na primeira fase de candidaturas, não fiquei colocada, pois apenas concorri a duas faculdades de desporto no Porto. Só na segunda fase de candidaturas, consegui ficar colocada na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Porém, devido aos custos e a outros interesses da minha parte, decidi, em concordância com a minha família, ingressar no Instituto Superior da Maia, onde frequentei os três anos da licenciatura. No primeiro semestre do terceiro ano do curso, tive a oportunidade de, através do programa ERASMUS, frequentar, por 6 meses, uma faculdade polaca, a Józef Pilsudski University of Physical Education, em Varsóvia.

Em termos de aprendizagens académicas e profissionais, esta experiência não foi muito rica, pois as metodologias de ensino transmitidas não se adequavam ao contexto de Portugal e ainda não tinha desenvolvido a capacidade de refletir criticamente sobre as informações que recebia. No entanto, o enriquecimento cultural, a autonomia, a partilha de saberes entre

culturas diferentes e o “choque” entre realidades, fizeram de mim uma pessoa mais amadurecida e mais atenta ao mundo. Ou seja, promoveu o meu desenvolvimento pessoal, tornando-me capaz de objetivar patamares de realização pessoal e profissional, bem como de enfrentar os problemas de forma mais construtiva. Além disso, o modo como concebiam o ensino de algumas modalidades chocava por vezes com os meus entendimentos, pois o que para mim era errado realizar, para eles era o mais correto. Por exemplo, no ensino de ginástica, era comum o recurso a exercícios militares e o professor assumia total controlo do processo.

Porém, apesar desta experiência, a minha visão sobre o ensino e o desporto não se alteraram, pois para mim o desporto é uma cultura e uma forma de estar e viver, sendo um fenómeno de conhecimentos e práticas importantes para a formação de qualquer indivíduo, desde as pessoas mais novas até às pessoas mais velhas.

Ao nível da prática desportiva, devido à influência da família, por volta dos 5 anos, pratiquei atletismo, passando mais tarde para o futebol e o ténis.

Com a entrada na escola básica a conquista de novas amizades e interesses, fui influenciada a iniciar a prática de voleibol no desporto escolar (DE), passando depois para o clube Ginásio Clube Vilacondense como atleta federada. Porém, foi uma mera questão de tempo, até abandonar o voleibol e dedicar-me ao basquetebol, no Clube Desportivo da Póvoa. Sou atleta federada neste clube há 11 anos, onde também acumulo a função de treinadora do escalão de minis-8.

O facto de ter praticado um leque tão vasto de modalidades, deu-me um amplo conhecimento sobre as mesmas, facilitando a minha intervenção no ensino daquelas. Isto porque, a minha postura nas aulas transmitia confiança e o domínio das matérias, ajudando-me a detetar com mais facilidade os erros dos alunos e a intervir prontamente. No entanto, importa também referir que apresento algumas limitações na ginástica, fazendo-me sentir um pouco desanimada, pois é um desporto que me identifico bastante. Para colmatar essas mesmas dificuldades, procurei aprender e compreender mais sobre a modalidade, para poder transmitir corretamente a matéria aos meus alunos.

Relativamente à minha experiência como treinadora, penso que esta também facilitou a minha intervenção na escola, uma vez que estava habituada à exposição e, por isso, não me sentia constrangida perante os olhares dos alunos. Também no controlo da turma e na gestão da aula senti que existiu um grande contributo das minhas experiências de treino, pois já tinha o hábito de manter o contacto visual com todos os atletas, conseguindo transpor para as minhas práticas. No treino, por vezes, também tinha de ajustar os exercícios ao número de atletas ou espaço, e esta vivência ajudou-me a dar respostas mais rápidas nas aulas de EF, quando estes imprevistos aconteciam.

Contudo, também senti algumas limitações, sendo uma delas a relação professor-aluno, uma vez que no treino a relação professor-atleta é muito próxima e até pessoal, existindo sempre uma grande cumplicidade com eles. Já nas aulas esta cumplicidade deve ser substituída pela autoridade e afetividade, embora seja difícil estabelecer um equilíbrio entre ambos. Além disso, devido à idade dos meus atletas o treino era visto como um espaço de lazer e entretenimento, ao contrário do que devem ser as aulas de EF.

Em suma, penso que este meu percurso revela claramente que sou uma pessoa trabalhadora, com sentido de responsabilidade, empenhada, determinada e colaboradora, características que considero importante para que qualquer EE enfrente este ano de EP.

## **2.2. Expectativas em relação ao estágio profissional**

Na minha ótica, o EP é uma realidade que nos possibilita um desenvolvimento, tanto em termos profissionais, como individuais, pois é um espaço único de aprendizagem e saber, onde o “EE tem oportunidade de transformar os seus conhecimentos, no sentido de os adequar às exigências contextuais e concretas da prática” (Batista et al., 2012, p. 95).

Por esta razão, considero o EP é uma etapa fulcral no desenvolvimento e construção da identidade do docente, que é marcada pela transição do papel de aluno para o papel de professor. Além de se preocupar com a própria aprendizagem, o EE assume a responsabilidade de ensinar os alunos. Ou seja, passa a transmitir o conhecimento, colocando as inúmeras aptidões, que

adquiriu ao longo dos anos de formação, em prol da aprendizagem e educação dos alunos e, por conseguinte, em prol da sociedade.

Nesta nova função, o EE deve então encarar o papel de professor como capacidade criativa e de tomada de decisão, capaz de ampliar o conhecimento dos seus alunos, envolvendo-os no próprio processo de ensino-aprendizagem.

Para mim, o EP é uma experiência singular, que provoca nervosismo e ansiedade perante o desconhecido, oferecendo uma panóplia de práticas nas diferentes situações, que fomentam metas elevadas aos EE. Por esta razão, as expectativas criadas foram bastantes e o entusiasmo enorme, tendo conseguido superar todas elas.

Esta etapa formativa demonstrou ser mais interessante do que estava à espera e foi na prática pedagógica que mais aprendi, melhorando ao nível das diferentes dimensões da intervenção do professor, que anteriormente não dava tanta importância.

Nesta vivência, tal como expectava, consegui transmitir e partilhar conhecimentos e aprendizagens com os meus alunos, conseguindo desenvolver os seus interesses e saberes pela prática de desporto, bem como pelos hábitos de vida ativa e saudável, pois muitos não tinham qualquer preocupação com esses aspetos.

Este longo percurso pelo EP provou ser um processo exaustivo e extenso, com muitas dificuldades encontradas pelo caminho. Porém foi assim que consegui aprimorar e encontrar a minha identidade como professora, tanto pelas práticas utilizadas, como pelos momentos de reflexão. Esses momentos foram partilhados com a professora cooperante (PC) e com NE, bem como através de pesquisa e procura de soluções, com reflexos na aprendizagem da turma. Como apresenta Braga (2001), o professor deve ser de um sujeito reflexivo, racional, que gera rotinas, toma decisões, emite juízos e tem crenças, pelo que os seus pensamentos guiam e orientam a sua conduta.

Como expectável, o NE foi sem dúvida fundamental para o meu êxito individual, mas também para a melhoria de trabalho de grupo, tanto pelo apoio como da colaboração entre todos os elementos. Adicionalmente, com a ajuda da PC e da orientadora da faculdade, o núcleo atuou ao nível dos desafios

propostos e funcionou em prol dos mesmos objetivos, para nos tornarmos professoras competentes. Ou seja, professoras que mantêm os seus alunos empenhados nas tarefas (Costa, 1988), que saibam comunicar com a turma, que saibam planejar, organizar e gerir uma aula e que dominam o conhecimento pedagógico e do conteúdo, pois para além do conteúdo a ser desenvolvido, torna-se necessário saber como transmitir (Krug, 1996).

Na minha perspetiva, o contexto escolar onde estive inserida foi ótimo para a minha formação. Tanto o grupo de EF, que me acolheu e ajudou de forma notável, como a própria escola que me motivou para que todos os dias desejasse saber e fazer muito mais.

As minhas expectativas ao nível do meu desenvolvimento profissional, foram altíssimas, pois nesta escola a EF e o desporto são altamente apoiados pelos professores e órgãos de gestão. Penso que tive uma vasta experiência tanto na organização de eventos, ao assumir um papel de comando no DE, como nas minhas aulas que experienciei novas metodologias e modelos de ensino diferentes, até porque esta escola aprova a implementação de ideias inovadoras e distintas.

Quanto aos meus alunos, as expectativas criadas não eram muitas, pois tinha noção que não dependia de mim. Porém esperava encontrar uma turma pior em termos comportamentais e, em relação à prática, uma turma um pouco melhor do que mostraram ser. O maior problema nesta turma foi a motivação, por isso decidi fazer um pequeno estudo sobre este tema, apresentado no capítulo V.





### **III. Enquadramento da Prática Profissional**



### **III. Enquadramento da Prática Profissional**

O EP pode ser entendido como o ponto máximo na formação académica para a docência, onde são aplicados os conhecimentos e competências adquiridas nos anos antecedentes. Como refere Carvalhinho e Rodrigues (2004, p. 8), este momento “corresponde à oportunidade de formação profissional dos jovens professores, onde as experiências vividas são decisivas na aquisição de saberes pedagógicos diversificados”. Para autores como Alarcão et al. (1997), a formação de um professor consta num processo de desenvolvimento de si próprio, da estruturação da sua identidade, apoiado em conhecimentos científicos, pedagógicos, nas interações sociais, nas vivências, nas experiências e aprendizagens, ocorridas nos contextos em que se vai desenvolvendo a sua atividade profissional.

Com efeito, o EP é considerado um espaço único para gerar competências, onde o EE é colocado perante diversas funções que contribuem para a construção da sua identidade, como as suas reflexões, as suas práticas, reuniões com o núcleo, conselhos de turma, entre outros. Este, deve ser um espaço para solidificar os requisitos de competência e não um mero espaço de aplicação de habilidades, deve ser um espaço para dialogar, um espaço reflexivo e de construção de identidades (Batista et al., 2012). Porquanto, a necessidade de formar profissionais exige, “processos de desenvolvimento flexíveis, articulados, integradores, devendo adotar conhecimentos e habilidades, mas fundamentalmente, a capacidade de mobilizar essas mesmas situações concretas com que se vai deparar, na escola e de como refletir sobre as finalidades e consequências pedagógicas.” (Batista et al., 2012, p. 108)

Galveias (2008) salienta que, através desta experiência é possível construir essa identidade na permanente interação da teoria com a prática. Por isso, a formação inicial do professor deve ser centrada no ensino reflexivo, pois assim o EE “torna-se capaz de representar um pensamento valorizador das origens, propósitos e consequências da sua profissão e do seu desempenho” (Albuquerque, 2003, p. 20). De facto, a reflexão é indispensável nas atitudes do professor, na forma como procede alterações fundamentadas das metodologias e estratégias que definem o ensino de qualidade (Nóvoa, 1992).

O EP encontra-se discriminado no Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro, que determina as circunstâncias de habilitações para a prática da docência nos diversos ensinos. Na FADEUP, o EP é realizado nas escolas cooperantes com quem estabelecem protocolos. Estas disponibilizam um professor cooperante, que fica responsável pela supervisão do EE na escola, juntamente com um orientador da faculdade.

Na escola, cada EE assume uma das turmas do professor cooperante, que acompanha, apoia e supervisiona toda a prática pedagógica e ação diária na escola de cada indivíduo, participando ativamente na sua evolução. Em concordância com as exigências colocadas a este agente formativo, o PC deve ser um profissional que tem de responder a uma multiplicidade de tarefas, multifacetado, conhecedor profundo da sua profissão, tanto nos aspetos didáticos como técnicos, pedagógicos e identitários (Albuquerque et al., 2005).

Assim o PC e o EE, devem estar unidos para “a criação e consolidação de comunidades de prática e o fomento de uma cultura de formação, assente num diálogo e partilha de preocupações e perspetiva do mundo das escolas e da universidade sobre como dotar e capacitar o futuro professor de EF (Batista, 2011, p. 431).

O meu primeiro passo desta grande aventura que é o EP, passou pelo reconhecimento da escola como instituição e pelo contacto com toda a comunidade escolar e, em concreto, com a minha turma.

### **3.1. Escola como instituição**

A escola era, em tempos, vista como um mero espaço de transmissão de conhecimentos, em que o professor transmitia e o aluno recebia. No entanto, hoje reconhece-se que a aprendizagem é mútua, pois o professor e aluno partilham conhecimentos, não apenas nas matérias como também na forma de viver em sociedade, preparando-se constantemente para as mudanças existentes.

Neste contexto, o processo de ensino-aprendizagem melhorou exponencialmente, devido, principalmente, às melhorias das interações entre alunos e professores e porque o aluno se tornou um agente ativo no próprio

processo de aprendizagem. A base deste processo de qualidade é a existência da tríade aluno, professor e instituição.

A par destas mudanças mais e novas exigências foram colocadas nos professores, que hoje em dia são confrontados com inúmeras dificuldades educativas, principalmente devido às novas políticas. Por exemplo, atualmente, a escola é vista como uma escola de massas, onde aparece a heterogeneidade do ponto de vista geográfico, social e económico, étnico/racial, rural/urbano, o que originava um maior enriquecimento cultural, mas o aumento significativo dos alunos pelas turmas, coloca em perigo a pedagogia, a inclusão e o ensino. Nestas condições, os professores deparam-se frequentemente com problemas de controlo da turma, sentem dificuldade de atender às necessidades dos alunos e não conseguem apoiar todos de igual forma.

A organização da escola constituiu-se em torno de uma estrutura que tem por referência a classe, ou seja, o mesmo grupo de alunos recebe simultaneamente o mesmo ensino. Consubstancia-se, assim, o princípio de “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 1995). Ou seja, as práticas pedagógicas, o nível da exigência e o modo como o professor lida com a turma passou a centrar-se nessa média, deparando-se num problema para os alunos que se encontram no nível mais baixo ou os que se encontram no mais elevado nível, uma vez que o ensino é insuficiente e desmotivante para os que estão acima da média e frustrante para quem está abaixo.

Esta ideia tem sido ainda mais potenciada com a massificação do ensino e a generalização do acesso à educação. Parece que a heterogeneidade existente foi ignorada, tanto ao nível dos alunos como da escola, que foram assumidas como meros instrumentos de transmissão de cultura, de saberes, de hábitos, de valores e não como instituições que possuem por si só uma cultura própria (Barroso, 1995).

Porém, já existem escolas e professores a contrariar esta estrutura, conseguindo implementar medidas de acordo com os interesses e necessidades de cada aluno. Por isso a escola deve ser “uma instituição social, historicamente considerada, inserida numa certa realidade na qual sofre e exerce influência. Não é uma instituição neutra perante a realidade social. Deve

organizar o ensino, de forma a considerar o papel de cada indivíduo e de cada grupo organizado dentro da sociedade” (Nadal, 2001).

Assim, a escola é apresentada por um contexto estruturado e hierarquizado, tendo presente características que marcavam a autorreprodução e autonomização face aos outros sistemas. A sua atuação é contudo influenciada e transformada pelos processos de interação, que resulta em uma acumulação de mudanças (Sebastião, 2008). Como refere Young (2007), a escola tem o propósito de capacitar os alunos a adquirir conhecimentos que não estão disponíveis em casa, como a formação e desenvolvimento de indivíduos para o mundo do trabalho, assim como também formar cidadãos responsáveis e conscientes dos seus deveres, sem descuidar a passagem de conhecimento.

## **3.2. Caracterização do Contexto de estágio**

### **3.2.1. A escola cooperante**

A Escola Cooperante tem como lema “Uma escola multidimensional que hoje seja mais e melhor que Ontem! Uma Escola de TODOS para TODOS! Através da promoção da qualidade, solidariedade, integração na comunidade educativa, cidadania e democracia”.<sup>1</sup>

O nome desta escola está associado a um cientista do concelho, que foi naturalista, etnógrafo, professor e museólogo. Atualmente, a escola tem 1436 alunos a frequentar, o 3ºciclo e ensino secundário, em quatro cursos do curso científico-humanístico e dez cursos profissionais, auxiliados por 140 professores.

A escola foi abrangida pelo programa de modernização do Parque Escolar de ensino secundário, sendo por isso toda remodelada. Assim, ao nível da prática desportiva a escola esta pronta para receber os alunos em seis espaços diferentes: uma piscina com cinco pistas de vinte metros; um campo de relva sintética para a prática de futebol; um espaço em alcatrão para a prática de andebol; dois campos de basquetebol; um espaço exterior para a prática de basquetebol, com dois campos; um pavilhão desportivo com oito

---

<sup>1</sup> Projeto Educativo, (2008) da Escola Secundária

tabelas de basquetebol, três campos de voleibol e badminton, um campo de andebol e futsal, sendo possível praticar também a modalidade de ginástica; e ainda, um ginásio para a prática de dança e ginástica. Apesar de ser uma escola bastante bem equipada, apresentou limitações quando as condições climáticas não eram favoráveis. Nos dias chuvosos ou de muito frio, havia a impossibilidade de realizar as aulas no exterior e, por isso, a aula tinha de ser mudada para o interior do pavilhão, partilhando o espaço com outros professores.

Relativamente à comunidade escolar, todos acolheram os EE com estima e atenção, sendo o nosso reconhecimento crescendo durante o ano, uma vez que, inicialmente, éramos confundidos como alunos da escola. Contudo, com o passar do tempo, verifiquei um maior respeito e atenção. Todos os funcionários e alunos sabiam a nossa posição na escola e mostravam-se muito prestativos quando necessitávamos de ajuda para qualquer situação. Também o grupo de EF, “abriu os braços para nos receber” e acolhendo-nos bastante bem, nunca nos colocaram de parte, integrando-nos em todos os momentos do grupo, como reuniões, lanches e até mesmo jantares. Este grupo mostrou-se muito coeso, revelando sempre uma grande vontade de melhorar as práticas de ensino. Estes tinham um grande objetivo, que no meu ver foi cumprido. Este objetivo consistia na promoção da prática desportiva na comunidade escolar, oferecendo uma diversificada amostra de desportos como também a oferta de aulas de natação, hidroginástica e entre outros.

### 3.2.2. A minha turma

A turma que ficou a meu cargo, ao longo deste ano de EP, foi um 10º ano do curso de Artes Visuais.

No início do ano letivo a escola forneceu a cada professor um documento de caracterização da turma (anexo 1), ou seja, fiquei a conhecer melhor os meus alunos, as situações familiares, as suas matérias preferidas, as menos preferidas, os seus *hobbies* e por fim os seus objetivos. Em relação à EF, muitos dos alunos apresentaram-na como uma disciplina das favoritas.

Quanto às modalidades com que estes mais se identificam , destacam-se a dança o badminton e ginástica.

Neste documento entendi que as suas escolhas pelo curso de Artes Visuais não ocorreu pelo gosto da área, mas por outros fatores externos. Por um lado, pelo facto de o curso não incluir as disciplinas que os alunos consideravam difíceis e exigentes, tais como a Matemática, a Biologia e a Físico Química. Por outro lado, pela escolaridade ser obrigatória e os alunos não terem outras opções para ingressar numa escola próxima, da sua área de residência, sentindo-se obrigados a continuar os estudos neste curso, pelo menos até atingirem os 18 anos. Perante este problema era frequente a constante entrada e saída de elementos da turma. Inicialmente, a turma era constituída por 27 alunos, 9 rapazes e 18 raparigas. Porém no terceiro período a turma terminou com com 22 alunos, 17 raparigas e 5 rapazes.

Nas reuniões de conselho de turma, estes problemas (motivacionais) foram também denotados, pois na apresentação das classificações, a maioria dos alunos tinha negativa às disciplinas específicas do curso, Geometria Descritiva e Desenho. Além disso, nestas reuniões, os professores apresentavam queixas relativas ao comportamento e empenho da turma, defendendo que alguns elementos eram irresponsáveis, descuidados e desinteressados.

Assim, devido à perturbação e influência destes alunos, os professores decidiram dividir a turma, pois apesar de terem menos tempo de aula, conseguiriam controlar melhor os alunos e, deste modo, os mais empenhados teriam melhores condições de aprendizagem, visto que não seriam constantemente incomodados.

No que concerne ao comportamento destes alunos na aula de EF, não se observou graves problemas comportamentais, uma vez que a turma era maioritariamente feminina e não perturbavam as aulas com comportamentos desviantes. Contudo, os rapazes mostravam-se por vezes imaturos e sempre muitos brincalhões, exigindo algumas chamadas de atenção, suficientes para que melhorassem o comportamento. Quando certos alunos não respeitavam as



regras, sempre que necessário, ficavam na bancada a observar a aula, sendo posteriormente comunicado o sucedido ao DT.

Durante as minhas aulas verifiquei que os alunos não estavam motivados para a prática, por isso o seu desempenho nem sempre foi o melhor. Para ultrapassar este problema, tive de dar mais atenção e importância à escolha dos exercícios e de criar alguns desafios ou variáveis que suscitassem o interesse dos alunos para se empenhar nas tarefas propostas. Perante esta situação a aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED) foi importante, porque denotou-se uma melhoria no entusiasmo dos alunos. Porém, esperava uma resposta ainda mais positiva, quando realizados os eventos culminantes, principalmente pelo carácter competitivo que, na verdade, não existiu. Outra das estratégias implementadas, foi a implementação do circuito de treino funcional ou trabalho de força isolado, pois a turma sempre demonstrou grande interesse em exercitar a condição física.

De salientar que, nesta turma, nas UD's de voleibol, basquetebol, ginástica e futebol, tive presente alunos com necessidades educativas especiais. Apesar do que tinha pensado sobre os problemas inerentes a estes alunos, verificou-se o oposto, pois os alunos demonstraram motivação para a prática, sentiram-se integrados pela turma (um aluno participou no torneio de voleibol com a equipa da turma) e sempre foram pontuais, assíduos e bem comportados. No que concerne à exercitação dos conteúdos, por vezes, em exercícios específicos, foi necessário adaptar esses conteúdos às necessidades definir e reajustar alguns momentos para que todos fossem capazes de realizar o exercício. A PC também teve um papel fundamental pois quando a complexidade dos exercícios era elevada, acompanhava e explicava com mais calma o que deviam realizar. No meu entendimento a PC tinha esta intervenção para que os restantes alunos não fossem prejudicados no tempo de aula.



## **IV. Realização da Prática**



## **IV. Realização da Prática Profissional**

### **4.1. Conceção e Planeamento do ensino**

As concepções pedagógicas têm como propósito orientar as práticas educativas, permitindo, dessa forma, “projetar o processo de ensino e aprendizagem, atendendo às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo do aluno e às características dos alunos” (p.3).<sup>2</sup> De facto, são as concepções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca do contexto educativo, que refletem o modo como pensam e operacionalizam as suas práticas de ensino (Graça, 2001).

Na minha perspetiva a sociedade e os nossos governantes em especial tem presente uma concepção depreciativa da EF, pois não entendem a sua real importância no currículo do aluno. Isto, talvez devido a um estigma criado em volta da sua matéria de ensino (o Desporto), que os leva a pensar que nas aulas de EF “os alunos só jogam futebol”, ou então que “a EF é só uma diversão para os alunos”. No entanto, penso que esta imagem foi concebida, em parte por culpa de alguns professores de EF. Uns porque não são profissionais e outros porque nada ou pouco tentam para contrariar essa tendência.

Com efeito, importa que estas concepções sejam mudadas, na tentativa de igualar a EF às restantes disciplinas do currículo, pois além de conter uma matéria de ensino que o aluno deve aprender, apresenta benefícios enormes para o seu desenvolvimento integral.

No meu entendimento, a EF é fundamental para o desenvolvimento motor, social e cognitivo do aluno. Importa, por isso, que as práticas sejam melhoradas e os alunos, muitos sem possibilidades de terem qualquer prática desportiva, possam ter acesso à atividade desportiva gratuita e com fácil acesso. Além da aprendizagem da nossa matéria de ensino (Desporto), os

---

<sup>2</sup> Matos, Z. (2014/2015). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário: FADEUP.

alunos têm à sua disponibilidade o desenvolvimento de mecanismos cognitivos e valores psicossociais. Pois, como refere Ladewing (2000), a aprendizagem de qualquer habilidade motora requer a seleção de informações, em que o indivíduo compreende o objetivo da tarefa, agindo em conformidade com os mesmos, para que consiga melhorar a sua “performance”. Ou seja, ao nível cognitivo, a EF permite ao indivíduo estar constantemente a pensar no que realizar e como realizar para atingir o objetivo. Já ao nível psicomotor, a prática desportiva, estimula valores e competências como a motivação, a superação, a liderança, a entreaajuda e a cooperação, permitindo ao aluno ser melhor no seu futuro, tanto pessoal como profissionalmente.

Com efeito, para a preparação de todo o processo de ensino-aprendizagem é necessário atender a um currículo, fundamental para a elaboração dos vários projetos educativos desenvolvidos pela escola. Como apresenta Vickers (1990), o termo currículo, refere-se ao conteúdo, tendo em conta o que há para ser ensinado, porque está a ser ensinado e quais os resultados na aprendizagem.

Neste processo, a análise dos planos curriculares surge como uma tarefa fundamental na ação docente. Pois, tal como indicam as Normas Orientadoras do EP, é essencial efetuar uma análise a todo o envolvimento teórico, cabendo ao professor reajustar, se necessário, as diretrizes dos documentos orientadores ao contexto e aos alunos. Aqui, o professor deve atender a dois níveis de indicações, as indicações gerais e centrais, encontradas no Programa Nacional de EF (objetivos gerais e específicos da disciplina, pressupostos da avaliação e as sugestões metodológicas), e as indicações locais, relativas às especificidades e particularidade da escola (Bento, 2003), nomeadamente, o Projeto Curricular de EF (PCEF), o Projeto Educativo da Escola (PEE), o Plano Anual de Atividades (PAA), o Regulamento Interno (RI) da escola e o Regulamento Interno de EF (RIEF).

Adicionalmente, depois de analisadas as condições e indicações locais, cabe ao professor oferecer igualdade de oportunidades de aprendizagem aos alunos, adequando as indicações fornecidas pelo Programa de EF e pelo PCEF às suas características e necessidades. Pois tal, como apresenta

Sacristán (2000), o aluno que se confronta com os mais variados aspetos do currículo não é um indivíduo abstrato, mas proveniente de um meio social concreto e com uma bagagem prévia muito particular, que lhe proporciona determinadas oportunidades e um ambiente que lhe dá significado ao currículo escolar. Não é fácil pensar na possibilidade de um conjunto de conteúdos programáticos obrigatórios ajustado às particularidades da escola e aos alunos, para que tenham iguais oportunidades de êxito escolar. Por esta razão, o professor deve fazer uso da sua autonomia e entender o Programa Nacional de EF como um documento orientador, que coloca num trilho que deve seguir para atingir os objetivos da EF, como “a aprendizagem dos alunos (...) a garantia de atividade física corretamente motivada (...) a promoção da autonomia, pela atribuição de reconhecimento e exigência de responsabilidades efetivas aos alunos (...) valorização da criatividade (...), orientação a sociabilidade, cooperação (...)”, (Jacinto et al., 2001, p. 5).<sup>3</sup>

Como afirma Sacristán (2000), a autonomia do professor sempre existe. Contudo também têm fronteiras, ou seja, o professor poderá interpretar o currículo e definir estratégias. Porém, não pode excluir os parâmetros estabelecidos pelo programa e pela escola. Na EC, embora os professores não pudessem ter autonomia na definição das modalidades, dos espaços e do número de aulas, podiam alterar os objetivos da modalidade lecionada, como também adaptar os mesmos aos níveis existentes na turma. Por outro lado, na EC da turma de 5ºano ocorria o oposto, pois os professores podiam estipular o número de horas necessárias para a modalidade, tendo em conta o nível da turma, todavia no meu entendimento, não respeitavam a individualidade do aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Centrando-me no PCEF, este era um documento elaborado pelo grupo de EF da escola, que tinha como objetivo orientar os professores, atendendo a um reajuste prévio do Programa Nacional de EF e às condições da escola. Por esta razão, a nossa análise crítica incidiu principalmente no PCEF.

O PCEF para o 10ºano, apenas contemplava seis modalidades (natação, basquetebol, andebol, voleibol, futebol e ginástica solo e acrobática),

---

<sup>3</sup> Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física 10º, 11º e 12ºanos - Cursos Científico- Humanísticos e Cursos Tecnológicos.

sendo bastante diferente do que é apresentado no Programa Nacional de EF, concretamente, pelo maior número de modalidades de jogos desportivos coletivos. Esta situação é debatida por Mezzaroba et al. (2006), quando afirma que a maioria absoluta das escolas não dispõe de espaços para a prática de todas as modalidades, sendo comum privilegiarem o ensino de modalidades coletivas. De facto, a EC não reúne condições para a prática de atletismo, uma vez que os espaços exteriores são em alcatrão, cimento e relva sintética, não sendo adequados para uma prática segura da modalidade. De igual modo, em termos de modalidades optativas, a dança era uma modalidade de renome nos grupos de DE e nos cursos Profissionais da escola, porém não era contemplada como matéria de ensino no PCEF. Aliás, aos professores de EF da escola não lhes era concedida autonomia para lecionarem modalidades optativas, o que na minha opinião é uma limitação para os alunos. Pois, poderiam vivenciar um currículo muito mais rico e diversificado.

No que concerne ao RI da EC, “(...) este surge da necessidade de cada um assumir, no dia-a-dia da Escola, os seus direitos e deveres, contribuindo assim para melhorar as relações na comunidade e prática de vida efetiva numa sociedade democrática (...)”<sup>4</sup>. Este documento também procura “estabelecer regras de convivência na comunidade escolar, a resolução de conflitos, de situações perturbadoras do regular funcionamento das atividades escolares e a aplicação de sanções e infrações cometidas (...)”<sup>5</sup>. No meu ponto de vista, toda a comunidade escolar tenta respeitar as diretrizes deste documento. Contudo, quando tal não acontece, quem não cumpre as normas é presente aos órgãos máximos da escola, neste caso ao Diretor. De salientar que, por diversas vezes, alguns alunos tiveram de realizar serviço comunitário por não cumprirem as normas definidas neste documento.

O PEE visa “(...) corresponder a um conjunto de princípios e objetivos que norteiam a atividade, no sentido de que é esse o rumo que a comunidade escolar deve caminhar, mas tendo a noção de que nunca se atingirá um fim, pois, a entrada permanente de novos elementos, renova-o, e ao ser

---

<sup>4</sup> Regulamento Interno Escola Cooperante, aprovado em Conselho Geral a 15 de julho de 2013.

<sup>5</sup> Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A de 30 agosto, artigo 28º, alínea e).



concretizado será aperfeiçoado e redefinido nos seus objetivos”. Este projeto serve de documento orientador para elaborar o PAA, que contém as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, os objetivos, os agentes responsáveis pela organização de cada atividade e a articulação destas com o PEE. Com a presença deste documento, tocava aos professores de EF a preparação as suas práticas de acordo com as atividades presentes no mesmo.

Após uma breve reflexão sobre estes documentos orientadores, cabe aos professores decidirem os aspetos a serem desenvolvidos para o planeamento do processo de ensino-aprendizagem (Sacristán, 2000).

Segundo Oliveira (2007, p. 58) “planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar e com que meios se pretende agir”. Com efeito, o planeamento é importante para estudar, organizar e coordenar ações a serem tomadas, com o objetivo de realizar atividades tendo em conta os problemas e os objetivos a alcançar.

Para Arends (1995), a planificação do professor é um processo complexo, pois é necessário atender a todos os recursos humanos, espaciais e materiais, bem como às necessidades dos alunos, aos objetivos, às estratégias e a avaliação. Placek (1984) coloca em evidência o caráter instrumental desta tarefa ao definir o planeamento como um momento em que os professores estão sentados à frente de um papel, com caneta na mão e formulam o plano anual, as unidades didáticas e os planos de aula, baseando-se na sua experiência, nas suas conceções, nas condições das escolas e dos alunos.

Como apresenta Rink (1993), o planeamento é o desenho e a sequência apropriada para a aprendizagem dos alunos, estruturada por objetivos definidos a cumprir. Neste processo, o professor atende a diferentes momentos, como o planeamento anual, planeamento das UD's e planos de aulas. Estes documentos são inter-relacionados e entendidos como etapas para a melhoria da realização do ensino (Bento, 2003).

#### 4.1.1. Planeamento anual

O plano anual é uma perspetiva macro do processo de ensino e aprendizagem, que visa situar e concretizar o programa de ensino no local e

junto das pessoas envolvidas. Trata-se de um plano sem pormenores da atuação ao longo do ano, requerendo, trabalhos preparatórios de análise e de balanço (Bento, 2003).

Na EC através do PCEF, o grupo de EF tinha definido as modalidades a lecionar por cada ano de escolaridade, os conteúdos e objetivos de aprendizagem, bem como os parâmetros de avaliação para cada ciclo. Além disso, atendendo ao *roulement*<sup>6</sup>, estavam definidos também as modalidades a serem lecionadas por cada espaço disponível. Deste modo, no início do ano letivo, todos os professores de EF tinham a informação acerca do que lecionar, onde lecionar e quando lecionar.

No entanto, apesar de estar tudo bem definido desde do início do ano letivo, com o decorrer das aulas alguns espaços foram alterados, devido às condições climatéricas adversas, ou porque os espaços de aula eram ocupados para outras atividades. Por exemplo, durante os ensaios do evento “Escola da Minha Vida”, tive de passar a UD de ginástica para outro espaço, enquanto outros professores ficaram sem aula, pois não tinham espaço desportivo, nem salas. Estes problemas foram contornados com a partilha dos espaços pelos professores e, por vezes, com a realização de treino físico nos espaços livres do pavilhão. Em último caso, ocorriam aulas teóricas na sala de aula, mas raramente os professores optaram por realizar estas sessões.

O PCEF, sendo um documento previamente definido, não dificultou a minha prática na distribuição de modalidades e gestão dos espaços, pois cada UD era lecionada continuamente, sem intercalar com outras modalidades, e cada espaço estava destinado a uma só modalidade.

Assim, no que diz respeito ao ensino secundário, a prática de andebol foi efetuada no campo preto, a do basquetebol no norte verde, a do futebol no verde, a da ginástica no pavilhão espaço 2, do voleibol no espaço 1 e da natação na piscina da escola. Além disso existia um anfiteatro que, quando o pavilhão não estava disponível a prática de ginástica podia ser utilizado.

Relativamente ao planeamento anual da turma, no primeiro período, o andebol tinha 11 aulas, o *fitnessgram* 2 aulas e o voleibol 12 aulas. No

---

<sup>6</sup> Distribuição das aulas de EF pelas turmas e espaços disponíveis.

segundo período, para o ensino da natação tive disponíveis 8 aulas, do *fitnessgram* 2 aulas e do basquetebol 10 aulas. No terceiro período, a ginástica teve 10 aulas, o futebol 10 aulas e despendi uma aula de ginástica para o teste teórico. De salientar que todas as aulas tinham uma carga horária de 90min.

A escola apresenta uma ótima organização, o que proporciona a todos os elementos um planeamento uniforme e estruturado. Contudo, os professores não têm uma participação ativa na distribuição anual do número de aulas. No meu entendimento, o ensino das diferentes modalidades apresenta diferentes níveis de exigência e, por isso, os professores deveriam definir o número de aulas necessárias conforme as suas turmas. Por exemplo, na minha turma, os alunos necessitavam de mais aulas para a prática de voleibol, pois revelavam grandes dificuldades nessa matéria. Já na ginástica de solo e acrobática, após algumas aulas, a maioria dos alunos tinha o esquema a apresentar totalmente definido e treinado. Portanto, a minha turma precisava de maior número de aulas na UD de voleibol comparativamente à UD de ginástica.

Além disso, nesta EC as datas para a realização dos testes de *fitnessgram* estavam também predefinidas (todas as turmas faziam na mesma semana) e, atendendo ao facto dos resultados contarem para a avaliação dos alunos, penso que deveria ser o professor a decidir qual o momento mais adequado para a avaliação.

Na minha turma, a modalidade que antecedeu a esta bateria de testes foi a natação e, para mim, esta condição impossibilitou a realização de um treino específico para cada teste, para que a turma estivesse melhor preparada. Por estas razões, penso que o professor de EF deveria ser autónomo nas tomadas de decisão relativas à distribuição das modalidades, com a finalidade de enquadrar a modalidade com outros objetivos pedagógicos.

Outro fator que gostaria de realçar é que na EC as modalidades lecionadas são as mesmas desde do 7º ano de escolaridade até ao 12º ano, com exceção dos cursos profissionais. No meu entendimento, esta repetição pode acarretar uma falta de motivação, entusiasmo e interesse, por parte dos

alunos. Além disso, nas modalidades de basquetebol, andebol, futebol e andebol, o ensino tende a centrar-se frequentemente nos gestos técnicos básicos, como o passe, o remate, ou o lançamento no basquetebol, provocando nos alunos um desinteresse de ano para ano nestas modalidades. De facto, muitos dos meus alunos referiram, durante este ano letivo, que gostavam de experienciar outras modalidades, o que teria sido muito positivo para o comprometimento dos alunos com a EF. Assim, apesar da escola ter os espaços definidos pelas modalidades, poderia em cada ano de escolaridade introduzir uma modalidade diferente, para promover no aluno mais interesse, mais entusiasmo e mais motivação.

Os conteúdos indicados no PCEF para o 10ºano, também não estavam de acordo com a minha turma, tais eram demasiado exigentes. Por isso as UD's tiveram de ser adaptadas, algumas desde do início, outras durante a unidade. Por exemplo, a UD de voleibol estava idealizada para a turma atingir o 3x3. Contudo os alunos apresentavam muita dificuldade em sustentar a bola e, por isso, os objetivos tiveram de ser diferentes conforme os níveis da turma, uns permaneceram no 2x2 e alguns no 3x3.

Em suma, tendo em conta as indicações do PCEF, o plano anual da minha turma foi uma tarefa na qual não tivesse liberdade de tomar decisões e embora não concordasse com algumas decisões (mencionadas anteriormente), não pude efetuar as alterações que considerava necessárias.

Seguidamente, tendo por base o planeamento anual foi fundamental planear individualmente cada modalidade através da elaboração das UD's.

#### 4.1.2. Planeamento das Unidades Didáticas

A planificação das UD's associa uma variedade de finalidades, conteúdos e atividades que o professor tem em mente. Este nível de planeamento determina o fluxo geral de uma série de aulas durante vários dias, semanas ou talvez meses (Arends, 1995).

A UD procura garantir a sequência lógica-específica e metodológica da matéria e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica, endereçados às diferentes aulas e

com contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos (Bento, 2003). Por esta razão, as UD's são documentos detalhados, que funcionam como guias para a elaboração dos planos de aula e, por conseguinte, guias para um processo de ensino e aprendizagem bem sucedido. Assim, para o trabalho do professor de EF, a UD constitui uma ferramenta fundamental de planeamento de ensino, devendo incluir, de forma concreta, palpável e explícita, os objetivos, a matéria para um espaço temporal, as funções didáticas e os conteúdos das diversas aulas (Bento, 2003).

Para a elaboração das UD's recorri ao Modelo de Estrutura de Conhecimentos (MEC), proposto por Vickers (1990). Este documento apresenta os conteúdos de forma estruturada e repartida por 8 módulos: módulo 1 – Categorias transdisciplinares do Conhecimento; módulo 2- Análise do envolvimento; módulo 3 – Análise dos alunos; módulo 4 – Extensão e sequência da matéria; módulo 5 – Definição dos objetivos; módulo 6 – Configuração da avaliação; módulo 7 – Criação de situações de aprendizagem e progressões de ensino, e o módulo 8 – Aplicação.

No módulo 1 foi necessário atender às categorias transdisciplinares do conhecimento (habilidades motoras, condição física e fisiológica, conceitos psicossociais e cultura desportiva), de acordo com as necessidades da turma, organizando a informação de cada grupo. Ou seja, neste módulo foi necessário contemplar a história da modalidade, regras e sinalética (cultura desportiva), técnica e tática (habilidades motoras), as capacidades condicionais e coordenativas (condição física e fisiológica) e de igual modo, os valores psicossociais, como a entreajuda, cooperação, respeito (conceitos psicossociais). Este módulo diz respeito ao conhecimento declarativo, ou seja, ao conhecimento específico que engloba a informação específica da modalidade a ensinar, que serviu como uma compilação de fácil consulta.

No módulo 2, relativo às condições de aprendizagem, apresentei todos os recursos materiais, espaciais, temporais e humanos disponíveis para a prática da respetiva modalidade, com o intuito de poder planejar as minhas aulas de acordo com os recursos disponíveis.

No módulo 3, centrado na análise dos alunos, apresentei, através da Avaliação Diagnóstica (AD), as dificuldades, aptidões e conhecimentos dos alunos, com o objetivo de adequar o ensino ao nível e características dos mesmos. Para esta análise, procurei conhecer o desempenho dos alunos em termos de habilidades motoras na modalidade, os seus conhecimentos sobre a mesma, as suas aptidões físicas (condição física geral) e as suas características e atitudes sócio afetivas, com vista a planear o processo de ensino e aprendizagem conforme as suas necessidades.

O módulo 4, referente à extensão e sequência dos conteúdos, foi o módulo em que determinei os conteúdos a serem lecionados e a sua ordem em termos de sequência e progressão, tendo assumido uma organização metodológica da base para o topo (do menos complexo para o mais complexo) para a modalidade de andebol, voleibol, natação, basquetebol, ginástica e futebol. Na realidade, senti necessidade de utilizar esta abordagem da base para o topo nas 6 modalidades, devido às dificuldades apresentadas pelos meus alunos, principalmente, nos gestos técnicos. O ensino foi realizado do mais simples para o mais complexo, em que as habilidades foram ensinadas, antes de serem introduzidos movimentos difíceis, por isso a técnica precedeu a tática. O meu principal objetivo era introduzir a habilidade simples, depois organizar atividades que permitissem melhorar essas habilidades, e posteriormente, manipular os níveis de dificuldade da tarefa, introduzindo novas habilidades e terminando o ciclo com uma avaliação final.

No módulo 5, centrado na definição dos objetivos, delinieei os objetivos específicos que desejava que os alunos alcançassem, tendo como linha orientadora os objetivos do Programa Nacional de EF e o PCEF. Na EC, os objetivos estavam estipulados para cada modalidade. Contudo através da reflexão, pensei no que efetivamente pretendia que os meus alunos aprendessem, tendo completado os objetivos da minha turma.

No módulo 6, sobre a configuração da avaliação, planeei a avaliação partindo do formato da avaliação da EC.

No módulo 7, relativo às progressões de ensino, desenvolvi as tarefas de aprendizagem e as progressões pedagógicas que permitiam aos alunos

alcançar os objetivos definidos no módulo 5. Através de fontes de pesquisas, procurei desenvolver exercícios inovadores. Por isso, procurei para cada modalidade alguns documentos das didáticas específicas de ensino, referentes ao primeiro ano de estudos e pesquisei bibliografia específica acerca das modalidades.

Finalmente o módulo 8 que diz respeito à aplicação, incorporei os planos de aula, reflexões e todos os registos resultantes das aulas, bem como documentos de apoio utilizados (Vickers, 1990).

#### 4.1.3. Plano de aula

Segundo Arends (1995), o plano de aula esboça os conteúdos a serem ensinados, as técnicas motivacionais a utilizar, as atividades e os conteúdos específicos para o ensino das habilidades, bem como os materiais necessários. Bento (2003) defende que no plano de aula é necessário dar uma atenção especial sobre a matéria de ensino, as características dos alunos, as circunstâncias de ensino, bem como sobre as informações regidas por outras etapas do planeamento.

Em termos de estrutura, um plano de aula deve conter três partes a inicial, a fundamental e a final.

No meu plano de aula, a parte inicial, era destinada a uma pequena palestra, sobre os objetivos da aula e, posteriormente, à ativação geral, de modo a aumentar a temperatura corporal e preparar o corpo para as exigências motoras da parte fundamental, tendo com principal objetivo a prevenção de lesões. Na parte fundamental, apresentava uma sequência de exercícios capazes de proporcionar aos alunos condições para o alcance dos respetivos objetivos de aprendizagem. Para o efeito, era importante atender às progressões pedagógicas. Por fim, para a parte final, destinava uma breve reflexão da aula.

Os tempos de cada etapa, foram variando de aula para aula, contudo penso que a parte inicial tinha entre 10 a 12 minutos, a parte fundamental de 50 a 60 minutos e a parte final de 5 a 10 minutos.

No início do ano letivo, a minha principal preocupação era a organização dos exercícios. Porém no decorrer do ano, apresentei muitas dificuldades nos momentos de instrução e transição, percebendo que estes eram também momentos importantes a ter em conta no planeamento, nomeadamente a organização dos alunos.

Também nos tempos estipulados para cada exercício decidi colocar o tempo específico de prática, ou seja, a hora de início e de término da atividade para melhor gerir o tempo de cada exercício e, conseqüentemente, o tempo de aula. Através desta estratégia, os exercícios eram todos cumpridos e com muito tempo de prática para os alunos.

A modalidade em que apresentei mais dificuldade no planeamento foi, claramente, a natação, pois nunca tivera contato com esta modalidade. Embora a UC de didática específica do 1 o ano de mestrado me tivesse fornecido algumas ferramentas pedagógicas, as necessidades apresentadas pela minha turma fizeram com que tivesse um trabalho de casa mais aprofundado. A pesquisa de exercícios no âmbito escolar e em livros que focavam o ensino dessas matérias, foram fundamentais para alargar o meu conhecimento e reportório em relação a esta unidade.

Apesar de ter grandes dificuldades nesta modalidade, as restantes também se mostraram difíceis, mas em menor grau. A criação de exercícios interessantes que motivassem o gosto pela prática, devido à passividade da maioria das meninas da turma, também se tornou um obstáculo.

Uma outra dificuldade foi a adaptação do plano face às condições atmosféricas no espaço exterior, ou quando o espaço de aula tinha de ser partilhado. Por vezes, as adaptações não eram fáceis de realizar, ou precisava de ocupar o ginásio, no caso de estar livre, ou tinha de pedir um pequeno espaço ao professor que ocupava o interior do pavilhão, para poder realizar condição física com a minha turma:



*“Não foi possível concretizar o plano de aula, devido às condições climatéricas adversas, pois o exterior não reunia quaisquer condições para a prática da modalidade de andebol. Por falta de lugar para a realização da prática desportiva, a aula efetuou-se na bancada do pavilhão, tendo sido exercitada a condição física dos alunos.”*

Reflexão aula 13 e 14

Nestas situações as tarefas propostas nem sempre correspondiam ao planeado pois os espaços, por vezes, não tinham as condições necessárias para o ensino da modalidade, tanto em material como em dimensões:

*“Devido ao facto do pavilhão estar ocupado, a aula teve de ser adaptada, no anfiteatro da escola, porém não tinha disponível o material que tinha pensado usar na mesma.”*

Reflexão aula 99 e 100

Perante estas situações, fiz com que prevalecesse sempre as aulas práticas. Este conjunto de imprevistos exigiu de mim uma maior capacidade de reflexão, para conseguir ensinar as matérias sem comprometer os objetivos definidos.

## **4.2. Realização**

### **4.2.1. Do primeiro impacto ao controlo da turma**

No dia 16 de Setembro de 2014, tive o primeiro contacto com a turma que acompanhei durante o ano letivo 2014/2015. Recordando um pouco este dia, destaco o nervosismo que penso ser normal nos EEs, não pelo receio de falhar mas por estar diante do desconhecido e, possivelmente, não saber como lidar com esse confronto. Como era uma aula de apresentação havia muita informação a ser transmitida (como por exemplo, as modalidades a serem ensinadas nesse ano, a distribuição dos balneários, o material necessário para

cada modalidade, entre outros) e parte da ansiedade sentida resultava da possibilidade de me esquecer de algo.

*“A aula foi destinada a apresentação e conhecimento da turma, como também ao esclarecimento das regras e aspetos da disciplina e do funcionamento das instalações. Esta turma comportou-se de forma tranquila, podendo ser resultado de maior parte dos alunos não se conhecerem.”*

Reflexão aula 1 e 2

A PC intercedeu inicialmente junto da turma para explicar em que consistia ser um professor estagiário e o porquê de, durante o ano letivo, terem dois professores na aula. Também apresentou as suas funções durante esse mesmo ano e de seguida apresentou-me à turma. Nesse momento e após o impacto inicial, os medos dissiparam-se e calmamente conversei com a turma sem me esquecer de nenhum ponto que tinha de ser transmitido.

Nesta apresentação inseri algumas regras com o objetivo de estabelecer limites aos alunos e, como referi anteriormente, se não fossem cumpridores, existiriam consequências. Algumas dessas regras centravam-se por exemplo, no tempo de chegada para o início da aula, no material autorizado para a realização das tarefas, bem como em algumas rotinas, como o local de encontro no início de cada aula para realizar a chamada, ou para reunirmos nas transições entre exercícios, atendendo às diferentes UD's. Alguns permaneceram ao longo do ano e foi sempre importante que os alunos cumprissem, para que não perdessem credibilidade, pois, ao abrir uma exceção a um aluno, posteriormente, os restantes elementos da turma também poderiam não cumprir as regras, deixando de temer as consequências inerentes do incumprimento das mesmas.

Com o objetivo de potencializar ao máximo a aprendizagem dos alunos, o professor deve estabelecer a coordenação entre os sistemas operantes na ecologia da aula, na instrução, na gestão e na socialização dos alunos (Hastie & Siendentop, 1999). Ou seja, criar um ambiente propício à aprendizagem requer do professor, uma organização das atividades pelo espaço da aula, um

estabelecimento de normas, rotinas e expectativas de comportamento, e de igual modo, que supervisione e intervenha oportunamente para obter, manter e relançar o empenho dos alunos nas atividades da aula (Fenwick, 1998). Trata-se assim, de controlar a turma e, em particular, cada aluno na tentativa de criar melhores condições de aprendizagem.

O controlo da turma representou a primeira tarefa que precisei de superar, pois o objetivo passou por manter a aula sem comportamentos desviantes, mantendo os alunos interessados nas práticas propostas.

Na primeira aula prática, em que lecionava a modalidade de andebol, muitos alunos mostraram-se reticentes e admirados quanto à minha presença, pois não esperavam uma professora autoritária e exigente. No início procurei manter uma postura mais afastada e sempre controladora, mas com o decorrer das aulas, verifiquei, pelas características da turma, que poderia aproximar-me dos alunos, criando uma boa relação.

Penso que o primeiro impacto do professor junto da turma é importante para que sejam definidos e entendidos os limites existentes entre o professor e o aluno. Assim, foi desta forma que os meus alunos ficaram cientes da minha postura e posição para o resto do ano letivo, reconhecendo-me como professora e autoridade. Também o facto da PC não ter interferido nas aulas, nem ter conversas paralelas com os alunos, contribuiu para que esse reconhecimento fosse rapidamente alcançado.

No entanto, o controlo da turma vai além do reconhecimento como professora e algumas estratégias foram importantes para que fosse bem sucedida, tendo em conta os espaços de aula, as condições e as características das diferentes modalidades. Em andebol e basquetebol, modalidades lecionadas no exterior, não existia interferência de outras turmas e o ambiente em redor era mais sossegado, por isso, apesar do grande espaço existente, os alunos conseguiam ouvir as minhas intervenções e eu conseguia coloca-los no meu campo de visão.

Nos espaços interiores, onde lecionei voleibol e ginástica, o controlo da turma foi mais difícil, pois o ruído exercido pelas turmas presentes dificultava a minha intervenção, principalmente no voleibol, porque a disposição da turma no

campo não me permitia ter contato visual com todos os alunos, que por vezes tinham dificuldade em me ouvir.

Para superar estes constrangimentos, adotei algumas estratégias, como por exemplo, colocar os alunos juntos e de costas para os fatores que poderiam desviar as suas atenções, nos momentos de instrução. Quanto ao meu contato visual com os alunos, preocupava-me a circular pelo espaço, e nos momentos de fazer intervenções junto dos alunos, colocava-me de forma a poder ver a maioria da turma.

Na piscina, devido às suas condições de acústica, sentia também dificuldade em comunicar com os alunos. Além disso, a maioria dos discentes faltava bastante ou simplesmente não participava nas aulas, mantendo constantemente conversas paralelas, e por isso o ambiente era ainda mais ruidoso. No entanto, o maior problema resultava da conversa, entre os alunos que realizavam a aula:

*“Outra dificuldade que sinto no desenrolar da aula, é no controlo dos alunos dentro da piscina, no momento de instruir e demonstrar, os alunos dispersam com conversa para os lados, provocando um maior desgaste e tornando o ambiente muito ruidoso.”*

Reflexão da aula 59 e 60

Por ser um ambiente diferente, as estratégias introduzidas centraram-se nos alunos que estavam fora de água, no sentido de os afastar da zona da piscina e não permiti intervenções com os alunos que estavam dentro de água em exercitação. Quanto aos discentes que estavam em prática, percebi que os comportamentos desviantes resultavam do tempo de espera, por isso encurtei os momentos de pausa e comecei por introduzir os exercícios e progressões separadamente.

De um modo geral, salvo algumas exceções, não senti muitas dificuldades no controlo desta turma, pois apenas 2 alunos apresentavam, frequentemente, comportamentos desviantes, mas quando repreendidos, melhoravam o comportamento. Assim, quando tais comportamentos afetavam

o tempo de aprendizagem motora dos colegas, ou os distraíam, os alunos indisciplinados permaneciam sentados na bancada e, caso persistissem com esses comportamentos, eram obrigados a abandonar a aula, sendo comunicado ao DT.

A descoberta e experimentação destas estratégias melhoraram a minha gestão da aula. Estas foram pensadas tanto no decorrer das aulas, como nas reuniões com o NE. Além disso, no final das aulas, partilhava estes problemas com a PC, que com a sua experiência me auxiliava, com o objetivo de, na aula seguinte, ultrapassar o sucedido.

#### 4.2.2. Gestão da aula

A gestão da aula representa um elemento primordial na eficácia no ensino das atividades (Piéron, 1996), Emmer e Evertson (1981) referem que uma gestão eficaz resulta da capacidade do professor elevar os níveis de envolvimento dos alunos nas atividades propostas, reduzindo os comportamentos desviantes que interferem com o trabalho do professor e alunos e na eficaz utilização do tempo de aula. Esta gestão do tempo constituiu uma aprendizagem para mim, em que o confronto com algumas dificuldades foram alvo de reflexão.

O número de aulas para cada UD estava definido desde do início do ano e tocava a cada professor conseguir rentabilizar ao máximo o tempo de aula disponível, para cumprir com os objetivos definidos para a turma. E, para um melhor aproveitamento do tempo de aula, importa que o professor atenda à sua gestão logo na fase de planeamento, devendo ter em conta o tempo necessário à instrução, à exercitação e às transições.

Na realidade, embora preparasse e conseguisse controlar o tempo de aula e dos exercícios, penso que em algumas UD's perdia muito tempo nas transições entre exercícios:

*“Em reflexão, penso que as transições devem ser fluídas e não se pode perder muito tempo. No meu ver, este está a ser um problema que persiste na minha aula, por isso mesmo, a procura de estratégias será o próximo passo.”*

Reflexão Aula 21 e 22

Para um aumento do tempo disponível para a prática Mesquita (1997) considera fundamental o encadeamento dos locais de realização dos exercícios, bem como as formas de organização das atividades, atendendo ao espaço que dispõe e à sequência de realização dos exercícios. Assim, foi importante pensar a aula como um todo, em que as transições entre tarefas fossem fluidas e rápidas, rentabilizando a organização dos recursos exercício após exercício.

Inicialmente, comecei por preparar o exercício seguinte, enquanto o anterior ainda estava a ser executado e no momento de instrução o aluno com atestado retirava os materiais desnecessários. Mas a desvantagem desta estratégia estava no tempo dispensado para preparar o exercício, enquanto os alunos exercitavam, pois neste período o foco deixava de ser a turma. Alguns erros dos alunos não eram corrigidos e, por vezes, o controlo da turma ficava em causa, uma vez que estava preocupada em colocar o material no local correto.

Em reflexão com a PC, percebi que a estratégia em utilizar os alunos que estavam de atestado era pertinente, porém não podia ser eu a colocar o material, enquanto os alunos estivessem em prática, pois a turma necessitava de uma presença constante e de *feedback* contínuos. Por esta razão, a segunda estratégia utilizada foi o recurso aos alunos dispensados, tanto para colocarem como para retirarem o material. Antes de dar início à aula, juntava os alunos com atestado e explicava os exercícios, responsabilizando-os pela organização do material. Porém, esta também não demonstrou ser uma estratégia eficaz, pois os alunos distraíam os restantes que exercitavam e também podiam faltar às aulas, não podendo contar com o auxílio deles. Obviamente, quando procurei esta estratégia, não calculei os imprevistos

possíveis e, por isso, apesar de ter melhorado e conseguido reduzir o tempo, a estratégia nem sempre resultava.

Assim, refletindo sobre esta prática, entendi que deveria simplificar ao máximo no uso de material e a transição dos exercícios, utilizando apenas o que fosse necessário. Com efeito, no momento de planejar e estruturar a aula, planeava os exercícios de forma a não mudar o material, ou mudar apenas o estritamente necessário. A preparação das transições, atendendo ao material no planeamento das aulas, foi essencial para tornar a aula mais fluida (Piéron, 1996).

Também a implementação de rotinas foi extremamente importante para melhorar a minha intervenção na aula e criar hábitos aos alunos, conseguindo assim rentabilizar o tempo da sessão. Um gestor eficaz deve estabelecer regras e procedimentos claros, e ensinar os mesmos aos alunos e fazendo-os acontecer durante toda a aula (Arends, 1995).

Siendentop (1998) afirma que, um sistema eficaz de tarefas organizativas começa pela criação de rotinas e estabelecimento de regras. Por isso, como referido anteriormente, durante o ano letivo existiram sempre rotinas implementadas.

A primeira rotina imposta na aula foi a hora de chegada ao local da mesma, em que os alunos após o toque tinham apenas 10 minutos de tolerância. Todos os alunos tiveram bem presente essa regra e sabiam o que a tinham de cumprir, caso contrário tinham falta de presença.

Outra rotina imposta, desde das primeiras aulas, foi a reunião dos alunos num espaço específico para que a aula tivesse início, onde existiria uma palestra inicial para marcações de faltas e para falar dos objetivos da aula. Aliada a esta regra, foi necessário recorrer à contagem decrescente para juntar a turma para os momentos de instrução e para iniciar as tarefas. Isto porque, inicialmente, os alunos dirigiam-se a passo, tanto para ouvir a explicação, como para começar o exercício e, com esta regra os alunos começaram a correr, para que não fossem penalizados à chegada do zero.

Como referi anteriormente, os alunos que não estavam em prática também tinham um papel fundamental na aula, pois eram responsáveis por

transportar o material para o local da aula, recolhê-lo e contá-lo para ser devidamente arrumado.

Adicionalmente, como em EF as turmas tinham que passar por diversos espaços de aula, algumas rotinas tinham de ser implementadas conforme as diferentes modalidades, umas para não existirem perdas de tempo e outras por questões de logística.

Assim, referente à modalidade de voleibol, a turma era responsável por preparar o espaço da aula, colocando a rede para a prática e, no final de cada sessão, tinha de deixar o espaço tal como o tinha encontrado.

Na natação, uma rotina que tinham de realizar, desta vez por questões de higiene, era passar pelo chuveiro antes de entrarem na piscina. Já os alunos que não realizavam aula, tinham de usar chinelos para assistir à aula e tinham de permanecer nos locais definidos inicialmente.

Relativamente ao envolvimento dos alunos, que também interferia na rentabilização do tempo de aula, senti algumas dificuldades no cumprimento de alguns nas tarefas. Por exemplo, na UD de Andebol, a maior parte da turma dirigia-se para os lugares após a instrução, mas ficavam parados sem iniciar a tarefa como se verifica na reflexão seguinte:

*“No geral, a aula ficou marcada pela falta de interesse e pelo comportamento de alguns alunos, pois durante o jogo duas alunos sentaram-se no chão e algumas ficavam paradas a ver o jogo.”*

Reflexão da aula 11 e 12

No meu entendimento, o desinteresse dos alunos refletiu-se no seu tempo de aprendizagem, demorando muito tempo na compreensão e para iniciar a exercitação da tarefa de aprendizagem. Com o passar do tempo, observou-se um maior envolvimento na tarefa por parte dos alunos, resultado das rotinas e do acompanhamento constante que realizei a todos, conversando e explicando os erros que estavam a cometer. Através disso, presenciou-se uma melhoria dos tempos de empenhamento motor e de aprendizagem, uma vez que as tarefas iniciavam-se rapidamente.



#### 4.2.3. Instrução

No processo de ensino-aprendizagem devem ser contempladas as relações que se estabelecem entre a informação emitida para a realização do exercício, as respostas dos alunos e a informação transmitida no decorrer da prática. Por isso, a forma como a instrução é realizada interfere na interpretação que os alunos fazem da tarefa e, muitas vezes, a exercitação afasta-se dos propósitos iniciais do professor e do conteúdo informativo transmitido no momento da sua apresentação (Graça & Mesquita, 2006).

Para mim, a instrução foi a ação mais difícil de realizar na prática pedagógica, pois não se tratava apenas de apresentar o exercício, mas sim de captar a atenção dos alunos. Ou seja, os alunos não devem estar sujeitos a fatores que dispersem a sua atenção e, além disso, como apresenta Siendentop (1987, p. 211), o professor deve utilizar uma linguagem que todos entendam, tendo em conta a idade dos alunos, o conhecimento e a sua experiência.

Tenho que reconhecer que, no início do ano letivo, estes momentos de instrução tinham exposições longas, em que as informações que pretendia passar não estavam a ser recebidas corretamente, e os alunos permaneciam desinteressados. Sobre este ponto, Januário (1988) refere que é fundamental estruturar as informações que se pretendem passar, para minimizar as perdas entre a emissão e a receção, compreensão e aceitação da informação. Por isso, com o objetivo de melhorar esta minha dificuldade, optei por preparar os meus momentos de instrução, primeiro a controlar o tempo gasto e depois a tornar o conteúdo mais claro para os alunos.

Assim, na apresentação das tarefas motoras começava por explicar o objetivo de cada exercício, passando depois a apresentar os critérios de êxito e mais tarde solicitar a demonstração a um aluno capaz, verificando se, no final desta fase, os alunos compreendiam o pedido.

Numa fase inicial passava por estes momentos separadamente. Contudo notava que muitos alunos ainda permaneciam confusos e desatentos, pois continuava a focar em demasiado alguns aspetos. Para otimizar estes

momentos adotei a estratégia de juntar a explicação da tarefa e as componentes críticas à demonstração, com o objetivo de minimizar o tempo despendido e como defende Siendentop (1998 p.211) os alunos tinham uma visão global da habilidade.

Neste sentido, na organização da informação transmitida procurei dividir este momento por fases, seguindo a ordem apresentada por Siendentop (1998), a informação deve ser dividida em cinco momentos, a apresentação dos objetivos, relação com as sessões anteriores ou seguintes, apresentação dos conteúdos, normas de organização do exercício e controlo da compreensão da informação. Além disso, procurei utilizar as palavras-chave como suporte verbal com finalidade de focar a atenção nos aspetos críticos da tarefa (Landin, 1994), no objetivo do exercício e nos critérios de êxito. Neste processo foi também importante utilizar uma linguagem simples para que todos os intervenientes entendessem os detalhes dos conteúdos transmitidos.

Na natação, a demonstração teve de ser adaptada, apesar de estarem sempre poucos em prática os níveis e os erros cometidos pelos alunos eram diferentes. Nesta modalidade, optei por ser eu a realizar a demonstração juntamente com a exposição da informação, pois se utilizasse um aluno que estava dentro de água, a visão dos restantes poderia não ser a melhor. Também a técnica demonstrada poderia conter erros, induzindo os restantes alunos ao erro. Por esta razão, decidi executar a técnica fora de água para os alunos observarem claramente o movimento, reduzindo assim o tempo gasto na explicação do exercício e nas suas componentes técnicas.

Além destes momentos, em que os alunos tomam conhecimento dos objetivos específicos para começarem a praticar a habilidade, os alunos precisam também de *feedbacks* específicos sobre o seu desempenho, sendo estes pontos importantes para um ensino eficaz (Siendentop, 1998).

Como refere Siendentop (1998), os *feedback* são informações sobre a resposta dos alunos à instrução que devem serem usadas para modificar as respostas seguintes, sendo este um elemento que permite aos alunos melhorarem o seu desempenho.

Para o professor, a ação mais difícil de identificar é o erro, pois deve ser capaz de identificar e seguidamente intervir ativamente para que ocorra a aprendizagem do aluno. Braga (2001) afirma que, o conhecimento que os professores têm dos conteúdos programáticos e o modo como os transformam em ensino é de importância fundamental. Rosado e Mesquita (2011, p.84) definem que o diagnóstico consiste na identificação do erro, na reflexão sobre a sua natureza e importância na identificação das suas causas. Pois, através disso é possível emitir *feedback* corretivos, deixando ser possível corrigirem os erros evidenciados.

Neste sentido, existem dois tipos de *feedbacks* que auxiliam o professor nas aprendizagens dos alunos, o *feedback* de conhecimento de performance, em que a informação é centrada na execução dos movimentos, e o *feedback* de conhecimento do resultado em que a informação é relativa ao resultado pretendido através da execução da habilidade.

Os *feedback* de performance exigem por parte do professor conhecimento profundo da matéria e, se tal não acontece, estes não serão utilizados com tanta frequência. Isto, porque compreender as dificuldades ocorridas por parte do aluno, na realização da tarefa significa centrar-se na análise dos fatores que desencadearam o erro, ou seja, o processo, e não apenas no produto imediato (Graça & Mesquita, 2006). Mas todo este processo, apenas faz sentido se ao identificar o erro e emitir o *feedback*, o professor se preocupa em observar a prestação do aluno, corrigindo novamente se necessário. Trata-se de fechar o ciclo de *feedback*.

A falta de experiência em algumas modalidades como na natação e na ginástica influenciou nesta capacidade de identifica o do erro, optando por utilizar mais o *feedback* de conhecimento de resultado. Para contrariar esta lacuna, procurei estudar os erros frequentes dos alunos para melhorar a minha observa o e, conseqüentemente intervir rapidamente de forma a emitir o *feedback* pedagógico informativo.

Pereira (2009) defende o questionamento como uma estratégia bastante útil no processo de ensino aprendizagem, que apela   parte cognitiva do aluno na resolu o dos problemas decorrentes da prática. Este método estimula

assim os alunos a procurarem a resolução dos problemas, através da reflexão e do raciocínio, em vez de ser o professor a apresentar a solução.

Cross cit. por Mesquita (2002) refere que devemos acentuar o esforço desenvolvido e canalizar a atenção dos jovens para o questionamento e compreensão da ação desenvolvida, possibilitando-lhes o acesso à construção de respostas. Para o processo de aprendizagem este entendimento é fundamental. Por isso, durante a minha prática pedagógica, recorri frequentemente ao questionamento para que os alunos pensassem e identificassem o seu erro, conseguindo depois encontrar as melhores soluções.

Numa fase inicial da minha prática apenas recorri ao questionamento para saber se os alunos tinham adquirido as informações necessárias para executar o exercício. Nesta fase, esse questionamento era realizado aleatoriamente aos alunos, ou então aos alunos que estavam mais distraídos no momento da instrução.

Com o decorrer do ano letivo, fui introduzindo o questionamento como estratégia instrucional, com o objetivo de os alunos serem mais autónomos. Ou seja, perante o erro, fazer com que os alunos refletissem e encontrassem a resposta. Como refere Mesquita (2005), o aluno é mais que um “fazedor”, tem de ser visto como um pensador. Obviamente foi através de pequenas dicas, encaminhava os alunos para a resposta correta, ajudando-os a serem mais reflexivos sobre as suas práticas.

De igual modo, esta foi também uma estratégia usada para a cultura desportiva, para entender se os alunos tinham presente os conhecimentos básicos das modalidades ensinadas. Segundo Gall (1984), as questões de nível cognitivo mais elevado são mais eficazes quando se pretende um raciocínio mais independente por parte dos alunos.

Deste modo, a utilização destas ferramentas foram graduais, em que no final do ano se observou uma aula fluída, sem perdas de tempo, em que alunos cumpriram as suas funções, procurando sempre responder ao que lhes era pedido, e refletindo sobre as suas dificuldades e erros.

#### 4.2.4. Modelos de Ensino

No que concerne aos modelos de instrução, estes clarificaram os objetivos de aprendizagem em torno dos grandes propósitos, ou seja, perspetivam a natureza das tarefas de aprendizagem, os papéis dos professores e alunos, os recursos didáticos necessários, o envolvimento social e as formas de organização da aula.<sup>7</sup> Metzler (2000) apresenta estes modelos como sendo desenhados para serem utilizados durante toda a unidade de instrução, incluindo também o planeamento, a implementação e a avaliação funcional para essa unidade.

No início deste ano letivo, como desconhecia as características da turma onde realizei o EP, optei por utilizar o Modelo de Instrução Direta (MID). Este modelo, caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011, p.48). Para Rosenshine e Stevens (1986) este modelo acarreta vantagens tais como, uma abordagem passo a passo com progressões pedagógicas, e uma maior eficácia em alunos com ritmos de aprendizagem mais lentos. Ao aplicar este modelo na turma, denotei que ao nível das aprendizagens foi bastante eficaz, como também sendo aplicado na fase inicial da minha prática, o controlo da turma também foi mais eficaz, para os alunos e, permitiu-me conseguir um melhor controlo da turma.

Já na modalidade de voleibol, após ter ganho a confiança e ter conseguido o controlo da turma, apliquei o MED. Este modelo tem a necessidade de conferir um cunho efetivo e social às aprendizagens, sendo uma alternativa ao ensino tradicional (Graça & Mesquita, 2006).

Para a aplicação deste modelo, Siendentop (1987) considera algumas características fundamentais: a época desportiva, a afiliação, a competição formal, o registo estatístico, o evento culminante e a festividade. Assim, a UD é substituída pela época desportiva. Na afiliação a ideia subjacente é a criação de equipas, proporcionando grupos coesos durante toda a época desportiva.

---

<sup>7</sup> Unidade Curricular de Didática Geral 2013/2014, Docente Isabel Mesquita

Cada elemento da equipa fica responsável por uma ou mais funções (treinadores, dirigentes, público, entre outros) tendo autonomia para organizar, interagir e praticar a modalidade. A competição formal está estruturada num quadro competitivo, oferecendo aos alunos noções de *fair play* e de competitividade. O registo estatístico está inerente às classificações, estatísticas da equipa, divulgação de resultados. A festividade é valorizada neste modelo, para que os alunos apreciem a prática desportiva e experienciem momentos positivos. No final de cada época desportiva realiza-se o evento culminante, em que será celebrado o fim da época e os vencedores receberam prémios e o reconhecimento público. Para Rosado e Mesquita (2011, p.31) o mais importante neste ou em qualquer modelo de ensino de EF, é que encoraje as crianças e os jovens a participarem enquanto membros de um grupo e não no sentido individual.

Embora as referências relativamente ao MED sejam positivas, no meu entendimento, nem sempre se ajustam à realidade da escola ou às características dos alunos.

Na minha turma, o modelo não correspondeu ao esperado, pois nunca apresentaram entusiasmo e competitividade durante as aulas. O que pretendia ao introduzir este modelo, era sem dúvida o aumento de interesse dos alunos pela prática desportiva, mas ao contrário do que estava à espera, sempre que tinham oportunidade faziam questão de parar a exercitação ou de não se esforçar.

Primeiramente, pensei que por ser uma forma diferente de estarem na aula e de terem funções também elas diferentes, os discentes iriam adquirir uma nova postura. Mas só aconteceu na primeira aula, em que se mostraram todos interessados pelo “novo” contexto e por existirem alunos com diferentes papéis. Todavia, nas restantes aulas voltaram a ser alunos apáticos.

No meu entendimento, os alunos voltaram a este registo por não gostarem de competição, pois esta turma não tinha qualquer interesse em quem ganhava ou perdia. Também as dificuldades técnicas dos alunos eram mais evidenciadas na competição e os jogos eram bastantes monótonos, porquanto revelavam dificuldade em dar continuidade ao jogo de voleibol,

mesmo em situações de 1x1. Estes fatores também influenciaram negativamente o entusiasmo dos alunos, pois com falhas constantes, ficaram muitas vezes frustrados. Uma agravante também observada, foi que os alunos do sexo masculino adquiriram posturas erradas na competição, pois tornaram-se conflituosos com os elementos das outras equipas, provocando um mal-estar na aula.

Quanto ao nível das funções, os alunos não se sentiam preparados para assumir papéis de muita importância, como por exemplo, o de capitão, por medo de apresentar falhas nas transmissões dos exercícios e no controlo da equipa. Na verdade, era frequente a necessidade de intervir juntos das equipas para poder manter a ordem na aula.

Frente a estes constrangimentos, ao longo das sessões decidi algumas adaptações. Ou seja, optei por realizar competição mais espaçadamente e também os papéis dos alunos foram revogados. E, embora mantivessem as equipas durante os exercícios e competição, era eu que assumia o controlo total da aula, incluindo a introdução dos exercícios e a demonstração, dando apenas a oportunidade às equipas de decidirem os elementos de competição.

Com isto, o controlo da aula foi garantido. Porém, como referi, não consegui atingir níveis elevados de entusiasmo e motivação, que para mim pode estar relacionado com o facto de os alunos não gostarem da modalidade e por apresentarem muitas dificuldades técnicas.

Face a esta vivência, durante todo o ano, preferi rentabilizar as minhas aulas apenas alguns pressupostos dos modelos de ensino, dando primazia do MID na introdução e controlo das tarefas. No ensino da modalidade de ginástica, optei por privilegiar o Modelo Desenvolvidor proposto por (Rink, 1993). Este permitiu um ensino estruturado de forma progressiva, na medida em que facilitou ao praticante a passagem de nível de desempenho atual para o outro mais avançado (Rink, 1993).

### **4.3. Avaliação**

A avaliação durante o meu EP foi sempre uma constante inquietação, devido às dificuldades que lhe estava inerente. No entanto, para mim a

avaliação foi indispensável no processo de ensino-aprendizagem, pois só através desta ação foi possível controlar os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos e verificar se as decisões pedagógicas se adequavam às necessidades da turma. É através da avaliação que o professor consegue adaptar o seu planejamento às condições necessárias para cumprir com as exigências do processo.

Segundo Peralta (2002), a avaliação é a recolha sistemática de informação sobre a qual se pode formular um juízo de valor, que facilita as tomadas de decisão. Para Bento (2003), neste processo avaliativo tem de existir uma reflexão aprofundada, pois sem isso não é possível avaliar os alunos e a prática pedagógica do docente. Rink (1993) também apresenta como pressupostos da avaliação: informar os alunos do seu progresso e estado atual; verificar a eficácia do ensino; informar o professor do nível dos alunos de forma a ajustar o ensino; avaliar o currículo/programa; colocar os alunos nos grupos corretos; verificar o nível objetivo do aluno para o classificar. Define esta ação como sendo um julgamento sobre produtos e processos de ensino, de caráter formal ou informal (para o aluno), formativo ou sumativo, seguindo a norma ou o critério. Dentro destas, pudemos ter ainda a AD.

Desde o início que tive noção que só poderia observar o progresso ou não dos alunos, se tivesse em conta os diferentes momentos da avaliação, que me permitiriam refletir e alterar o processo de ensino-aprendizagem, caso se verificasse necessário. Por esta razão, na elaboração de cada UD procurei definir e organizar a avaliação dos alunos, atendendo a três momentos diferentes: avaliação diagnóstica (AD), avaliação formativa (AF) e Avaliação Sumativa (AS).

No início de cada UD, realizava a AD, que “como o próprio nome indica, não é formular um juízo, mas sim recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento”(Gonçalves et al., 2011, p.47). Dessa forma, tive como principal objetivo apurar o nível em que se encontravam os alunos nos conhecimentos e aptidões relativas à modalidade a lecionar e através desta informação definir estratégias e metas objetivas a serem atingidas pelos



alunos. Esta avaliação permitiu assim atender aos diferentes níveis de desempenho dos alunos da turma. Ou seja, a individualidade do aluno, as suas características e necessidades (Gonçalves et al., 2011). Por isso, como realizei na natação, após a AD optei por organizar os alunos por níveis, introdutório (adaptação ao meio aquático), elementar (crol e costas) e avançado (braços e mariposa). Para mim, esta divisão por níveis atende à importância de “agrupar-se os mesmos alunos de acordo com as suas características e resultados diagnósticos” (Rosado & Colaço, 2002).

Relativamente aos instrumentos utilizados, o PCEF, apresentava os conteúdos e objetivos a serem alcançados pelos alunos. Por isso, partindo destas indicações e do que pretendia para a minha turma, utilizei escalas de apreciação que avaliam a resposta dada e também escalas de verificação, que permitiam registar a ocorrência ou não de determinado comportamento (Halim, 2006).

No que concerne às escalas de apreciação, numa fase inicial optei por utiliza-las na AD dos alunos, contudo o facto de colocar uma apreciação em cada critério observado, verificou-se ser uma tarefa muito difícil. Devido ao momento de atribuir uma apreciação a cada aluno conforme os objetivos das habilidades, para uma pessoa com pouca experiência, demonstrou ser um processo demorado e de difícil observação, por isso, nas restantes ADs utilizei as listas de verificação.

A AF, segundo Siendentop e Tannehill (2000), é utilizada para a informar acerca da evolução dos alunos, dando um *feedback* aos alunos e professores sobre o modo como estão a ser seguidos os objetivos da aprendizagem. Esta foi de facto importante para orientar a minha intervenção pedagógica no decorrer de todo o processo de ensino, na medida em que identifiquei as aprendizagens e as dificuldades dos alunos. Como tal, através de reflexão, alterei ou criei estratégias para os ajudar a ultrapassar as lacunas apresentadas.

Através da AF, também efetuei mudanças na UD quando percebia que tinha colocado a fasquia muito alta em algumas modalidades, tendo em conta o nível inicial dos alunos. Posso apresentar como exemplo, o facto de ter

colocado no voleibol e andebol (modalidades do 1º período), conteúdos muito complexos para os alunos aprenderem, o que desencadeou momentos de grande dificuldade de execução e, conseqüentemente, alunos desanimados por não conseguirem realizar as habilidades propostas, ou incapacidade para superar as dificuldades nas habilidades menos complexas, o que deveria ter sido o meu principal foco antes de avançar para os conteúdos seguintes.

Para mim, este momento de avaliação teve um contributo importante na avaliação final do aluno, informando a observação e registo da AS. Pois, durante as aulas observava quais os conteúdos aprendidos por parte dos alunos e no momento da avaliação final apenas concretizava as apreciações com a observação realizada.

A AS foi o último momento da avaliação ou seja, foi realizada no final de cada UD. Este momento foi caracterizado pela atribuição de uma classificação ao aluno por todo o desempenho demonstrado ao longo das aulas.

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990), a AS diferencia-se das restantes avaliações pela intenção de realização. Estes autores referem que este é um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pelas avaliações precedentes e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada no trabalho realizado. Aranha (2004) afirma que esta avaliação é um culminar do que aconteceu ao longo do processo e fornece informações sobre o produto final do processo de ensino aprendizagem, permitindo também refletir profundamente sobre a nossa atividade docente.

Assim, realizada no momento final de cada UD, a AS teve como principal objetivo verificar a progressão dos alunos e avaliar as aprendizagens adquiridas na respetiva modalidade, atribuindo ao aluno uma classificação.

Após cada AS das diferentes modalidades, realizei uma reflexão sobre a mesma, de forma a analisar as aprendizagens dos alunos e as causas dos sucessos e insucessos para que num futuro próximo, ou até mesmo na UD seguinte, alguns erros não persistissem.

Avaliar foi para mim um grande desafio, devido ao número de alunos e, principalmente, ao desconhecimento desta realidade. Por essa razão, foi

necessário mais tempo de observação para conseguir analisar o desempenho dos alunos conforme os critérios definidos. Obviamente que a capacidade de observar os alunos na prática foi melhorando ao longo do ano, conseguindo definir estratégias, como dividir os alunos por ordem de numérica, ou preparar o instrumento de observação pelos grupos de alunos. Desta forma, auxiliou-me a não perder tempo e a conseguir avaliar todos os alunos de forma igual.

Penso que os desportos coletivos foram os mais difíceis de avaliar, pela dificuldade de observar o jogo e porque nem sempre se verificava uma participação ativa dos alunos. Por esta razão, por vezes tinham de ser avaliados em exercícios analíticos. Desta forma, optei por observar apenas uma equipa por jogo, pois com um número reduzido de alunos a minha observação era facilitada.

Os instrumentos utilizados neste momento de avaliação foram apenas de encontro aos conteúdos de domínio motor, em que para cada modalidade desenvolvi uma escala de acordo com os conteúdos ensinados e planeados na UD. As grelhas desenvolvidas por mim foram sempre de uso prático, tendo recorrido a listas de verificação, para conferir se os alunos executavam ou não os critérios definidos. No meu entendimento, a grelha desenvolvida pelo grupo de EF era muito difícil para um professor com pouca experiência, porque no momento de avaliar o professor observava o desempenho do aluno e precisava de fazer uma apreciação para atribuir uma classificação (da escala de 0 a 20). Além disso, o nível dos meus alunos não se ajustava aos critérios definidos na grelha da escola.

As atitudes e valores (PIAV), também entravam na média do aluno, valendo 10% dos restantes 100%. Aqui, no final de cada AS, classificava os alunos consoante, a participação, responsabilidade e inter-relações.

Para a classificação final dos alunos, segui os critérios de avaliação do grupo de EF, respeitando as percentagens de cada modalidade para cada domínio. Ou seja, no primeiro período, 45% para andebol, 45% para voleibol e os restantes 10% para a bateria de testes *fitnessgram*. De igual modo no segundo período, 45% para natação, 45% para basquetebol e 10% para a bateria de testes *fitnessgram*. No terceiro período, 45% para futebol e 45%

para ginástica, e ainda em que 10% foram para o teste teórico. De salientar que os conhecimentos apenas foram avaliados neste último momento, apesar de existirem três períodos de ensino.

A classificação final de cada aluno compreendia uma escala de 0 valores (nota mais baixa) e 20 valores (mais elevada).

No meu ponto de vista, a avaliação foi essencial para a análise final, tanto das aprendizagens dos alunos, como do processo de ensino-aprendizagem proporcionado pelo professor. Penso que, inicialmente, as dificuldades estavam concentradas pela falta de estratégias para avaliar. Porém com o desenrolar do tempo fui adaptando estratégias, para conseguir, através disso ser coerente na avaliação como também minimizar o tempo para a realizar.

#### **4.4. Participação na Escola e relação com a comunidade**

Nas vivências experienciadas neste ano de EP, percebi que a integração na comunidade educativa é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e sendo esta também uma das mais valias do EP. Como refere Barros (2011) o EP é um palco onde os processos mais ricos e decisivos ocorrem para a capacitação e integração do jovem professor no mundo do trabalho. O tempo passado na escola onde realizei o meu EP, foi muito mais do que o estabelecido pelas identidades de estágio, escola e faculdade. Por isso mesmo, Alhija e Fresko (2010), afirmam que o número de horas passadas na escola promove o envolvimento dos novos professores na instituição de ensino, no modo como estes se integram, relacionam e partilham conhecimentos.

Considerando assim, que as atividades desenvolvidas com outros professores, relevaram-se importantíssimas para a melhor compreensão do sistema educativo e para o constructo da minha identidade como professora.

Seguidamente apresentarei por ordem cronológica as atividades realizadas e efetuarei a descrição da mesma com uma pequena reflexão.

#### 4.4.1. III Encontro Fase Local Atividades Rítmicas Desportivas (ARE)

O primeiro evento elaborado pelo NE foi o III Encontro Fase Local – Porto da modalidade de ARE- Atividades Rítmicas Expressivas. Este foi um evento proposto pelo professor responsável pela modalidade e pela professora responsável pelo DE da escola.

Como ponto de partida, o NE desenvolveu algumas reuniões com os professores responsáveis, para que estes nos informassem acerca das necessidades e recursos disponíveis para a preparação deste grande evento, onde estiveram em competição 36 equipas.

Na semana antecedente ao evento, foi necessário um enorme sacrifício físico e mental, pois tivemos de definir as prioridades, tomar decisões e agilizar todo o processo. Nesta fase, ficou definida a organização do espaço, os recursos materiais, os recursos humanos e os recursos financeiros, e foi necessário definir estratégias para a coordenação de balneários, horários de atuações, músicas, entre outros, para que uma boa gestão fosse possível.

O primeiro momento, para mim, com alguma importância, foi a elaboração do cartaz, pois como a nossa comunidade escolar sempre se mostrou disponível para apoiar a escola, este era fundamental para a divulgação do evento.

Seguidamente, deu-se a mobilização dos recursos humanos, em que foram necessários voluntários para auxiliarem as equipas, ou seja, 34 pessoas, uma vez de duas equipas da escola não precisavam desse acompanhamento. Para a receção e acompanhamento do público, para o apoio aos jurados, bem como o controlo dos participantes e gestão dos materiais (como os dispositivos audiovisuais), foi necessário a colaboração de mais 14 pessoas. Para o efeito, uma vez que a escola dispunha do curso de técnicos de receção, fez todo o sentido o convite aos alunos do curso, para nos auxiliarem. Sem dúvida, foi necessário uma enorme mobilização de intervenientes e, por isso, o núcleo comunicou esta necessidade às suas turmas. Também as turmas do curso tecnológico de gestão desportiva participaram no evento, ajudando na gestão e preparação do espaço, no acompanhamento e controlo das equipas, na mesa

de som, bem como na ajuda para ultrapassar as adversidades que pudessem surgir ao longo do evento.

Nos dias anteriores ao evento, foi necessário preparar a logística, ou seja, folhas dos jurados, distribuição dos balneários e espaços para colocar cerca de 200 participantes, distribuição dos recursos humanos pelos espaços entre outros cuidados, para que no dia não existissem falhas. Além disso, no dia anterior ao evento, por não se poder preparar o pavilhão devido ao decurso das aulas, apenas foi possível preparar o espaço no final do dia. Para o efeito, foi necessário transportar linóleo, para delinear o espaço de competição. O espaço foi ainda decorado por vasos, cartazes e com os cartazes do alinhamento da competição.

De salientar que não teria sido possível a preparação deste evento, sem a ajuda dos professores de EF da escola, dos funcionários do pavilhão que ajudaram no transporte de alguns materiais e, como referi anteriormente, dos alunos do curso tecnológico de desporto. A preparação do espaço demorou cerca de 5h, o que significou sair da escola perto das 23h.

No dia da competição, o núcleo decidiu que cada EE ficaria responsável por um ponto. Eu fiquei responsável por supervisionar os alunos responsáveis pelo público, por isso as minhas intervenções foram sempre junto destes alunos.

Na chegada das equipas cada aluno responsável dirigiu-se para o balneário ou espaço de preparação das equipas, enquanto os professores responsáveis tiveram uma reunião para se informarem sobre os procedimentos desta competição. Para este momento, o núcleo conseguiu apoios/patrocínios, conseguindo proporcionar aos professores um pequeno lanche, bem visto por parte dos mesmos.

Durante as atuações, uma vez que estava pela bancada, verifiquei que apenas existiu um problema com um espectador que não estava satisfeito com o lugar. Obviamente os alunos voluntários sentiram-se incomodados e intimidados com a situação e não quiseram intervir, por isso fiz questão de os auxiliar, falando com a pessoa para resolver a situação pacificamente.

Posso afirmar que a preparação deste evento foi extenuante, todavia foi realizado com muita satisfação e tornou-se num enorme sucesso, em que os alunos tiveram uma atitude exemplar nas suas intervenções. O evento decorreu sem ocorrências no final foi entregue uma lembrança da escola a todas as escolas participantes. Todos os professores e representantes do DE felicitaram a organização.

Em retrospectiva, penso que a forma como decorreu o evento foi fantástica. Inicialmente pensávamos que seria confuso a divisão das equipas pelos balneários, contudo os guias voluntários facilitaram este processo. Também a montagem e desmontagem do espaço foi demorada, mas com os inúmeros alunos a ajudar, estes pequenos constrangimentos foram ultrapassados. Na minha visão, não mudava nada na organização do evento, apenas alterava a hora de abertura da escola nesse dia, pois foi muito repentina a chegada das equipas. Contudo, com uma rápida distribuição de tarefas, esse percalço não foi notado.



Ilustração 1 – Perspectiva do público



Ilustração 2 – Participantes na Entrega dos Prémios

#### 4.4.2. Dia da Escola

Na escola onde realizei o meu EP, é habitual no dia 18 de Maio, proporcionar inúmeros eventos à comunidade escolar, tanto desportivos como relativos a outras áreas, como doar sangue, consultas de rastreio, entre outras.

O nosso núcleo ficou encarregue de desenvolver uma atividade pela parte da tarde. Não existindo recursos financeiros e apenas com um palco colocado na frente da escola, ou com o pavilhão disponível, decidimos ingressar um convite a uma colega da faculdade para numa hora passar uma coreografia à comunidade escolar. O desafio foi aceite e a colega optou por

ensinar quizomba. A receção por parte de todos os intervenientes foi bastante notória e a maioria parte fez questão de participar.

A minha posição neste evento foi apenas a de apoiar a logística necessária durante a atuação da colega. Posteriormente, como estava a decorrer um torneio de futebol, decidi participar na organização e intervir quando foi necessário.

No meu entendimento, todas as atividades realizadas nesta escola, foram um grande sucesso, principalmente, por conseguirem reunir um elevado número de participantes.

#### 4.4.3. Desporto Escolar

Para mim, o DE assume uma enorme importância no desenvolvimento e formação dos alunos da escola. Por esta razão, é de salientar a diversidade de desportos que a escola disponibiliza no DE aos alunos, que visa claramente a “prática desportiva regular de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.”<sup>8</sup>

O DE está aberto a todos os alunos internos e alunos externos, que não têm DE na sua escola, por isso mesmo, todos os anos tem presente alunos externos interessados em participar e competir.

No início do ano letivo, a PC fez questão de nos informar sobre os desportos existentes na escola, na qual poderíamos escolher consoante o horário do DE e a nossa disponibilidade. Como existia a opção de basquetebol, sendo atleta dessa modalidade, para mim fez todo o sentido acompanhar a respetiva equipa.

Neste seguimento, integrei dois grupos de trabalho, que treinavam ao mesmo tempo, no entanto, um era de juvenis e outro de iniciados. Assisti e participei em inúmeros treinos ao longo do ano letivo, surpreendendo-me com a importância imposta nos treinos e nos jogos. Além disso, fiquei com um enorme respeito pela importância imposta e pelo profissionalismo dos dois professores que acompanhei. Treino após treino, sempre com o intuito de chamar mais

---

<sup>8</sup> Programa DE 2013-2017, pág. 8



participantes, de potencializar a sua evolução e de os integrar no grupo, estes professores conquistavam um espírito de equipa e cooperação ao nível de verdadeiros campeões.

Nesta vivência, tive o privilégio de partilhar o meu conhecimento com os professores, tanto na gestão do treino, como nos exercícios efetuados, enquanto evolui e aprendi outras abordagens de ensino, como por exemplo, a forma de abordar a técnica de lançamento, ou outras decisões táticas ofensivas e defensivas, perante as diversas situações.

Durante as competições, acompanhei sempre as equipas. Porém, em algumas situações, por motivos pessoais, os professores não podiam conduzir as equipas e, por isso, fazia sentido ser eu a assumir a responsabilidade de os auxiliar. Em algumas situações foi difícil gerir a equipa durante os jogos, o controlo dos alunos e as informações necessárias a serem passadas para dentro do campo. De jogo para jogo e de treino para treino, senti que melhorava nessas dificuldades, pois ao acompanhar os professores, também começamos a adotar as estratégias que melhor se ajustavam às diversas situações.

As reflexões após cada competição, em que eram registadas ocorrências importantes, também ajudaram a aprimorar o trabalho desenvolvido com os alunos:

*“No decorrer do jogo, fui tirando algumas notas para no treino exercitar essas situações que falharam, como o passe. Os alunos por diversas vezes falharam passes fáceis por o denunciarem (...). A transição defesa-ataque estava muito lenta, qualquer jogador transportava a bola, e por vezes o poste assumia a posição de base, sendo mais lento no transporte da bola, não conseguiu explorar a superioridade numérica (...) Muitas perdas de bolas, pois não conseguem proteger a bola como um jogador pequeno.”*

Reflexão DE

Durante as competições na nossa escola, tanto os iniciados como os juvenis, faziam questão de estarem presente, pois mesmo sendo de equipas

diferentes, ajudavam na preparação do espaço, executavam funções de árbitros e mesa, bem como prestavam apoio à equipa da casa.

Um dos momentos que me deixou bastante satisfeita, foi quando as duas equipas se apuraram para as finais regionais. Ambas ganharam os jogos da fase de grupos, reforçando a importância depositada nesta competição.

A fase final do nacional de juvenis, aconteceu passado umas duas semanas e devido a verbas. Por problemas pessoais o professor não pode partir para a competição, e por não haver outro professor disponível, solicitaram a minha colaboração para dirigir a equipa nesses nacionais.

Como a escola conseguiu também apurar-se para as finais em natação, dança, *bodyboard*, golfe e *boccia*, a presença de outros professores. Deixou a minha preocupação um pouco de lado, pois todos se demonstraram muito disponíveis para me ajudar.

Durante a viagem, fiz questão de reforçar algumas regras que já tinham presentes nas outras saídas, como não se afastarem de mim sem qualquer aviso, prestar atenção aos bens pessoais e à colocação do lixo no respetivo local, entre outros que foram implementados conforme as exigências desta experiência.

Já no local da competição, na reunião de professores, todos foram extremamente afetuosos e demonstraram desde logo um respeito enorme pela minha posição, deixando-me à vontade para qualquer situação. Nesta reunião, foi apresentado o quadro competitivo, o regulamento e as regras gerais do campeonato.

Nesse mesmo dia, surgiu um dos momentos mais marcantes do evento, foi a abertura dos campeonatos no Coliseu dos Recreios, com 3000 alunos. Tive um enorme orgulho estar presente neste evento tão importante com uma equipa, no meu ano de EP.

O meu objetivo traçado para este campeonato era atingir a final em que ficamos no 2º lugar, tal como foi conseguido com muito esforço e dedicação. Contudo, foi bastante amarga a derrota, pois gerir os sentimentos de 12 adolescentes que ambicionavam muito mais, foi o maior desafio destes 4 dias.

Na verdade, foi difícil fazer com que levantassem a cabeça e se orgulhassem do caminho percorrido, pois éramos a 2º melhor equipa a nível nacional.

Ao refletir sobre estes dias, não mudava qualquer situação, exceto na final, que talvez pudesse tentar outras situações táticas. Os alunos respeitaram-me e cumpriram com o solicitado e para mim foi uma grande vitória o controlo deste grupo de alunos, uma vez que era o meu maior medo.



Ilustração 3 – Comitiva que participou no Campeonato Nacional



Ilustração 4 – Equipa de Basquetebol de Juvenis

No fim-de-semana seguinte, acompanhei a equipa de iniciados à fase regional de basquetebol, que se realizou em Vila Nova de Famalicão, juntamente com a professora responsável.

Esta fase foi realizada em 2 dias, e as refeições, dormidas e competições, foram organizadas na mesma escola, onde a equipa teve uma sala de aula ao seu dispor para dormir.

A escola cooperante efetuou os dois jogos nesse mesmo dia, em que perdeu o primeiro por 6 pontos e ganhou o segundo por 50 pontos, alcançando assim o 2º lugar na competição.

Durante estes dias, não tive quaisquer problemas com os alunos, visto serem apenas doze atletas e com idades compreendidas dos 12 anos aos 14 anos e serem duas professoras. O controlo foi muito maior e, por isso, os alunos cumpriram exatamente as regras impostas.

#### 4.4.4. Diretor de Turma

No decorrer deste ano letivo, percebi a diferença do papel de DT na vida dos alunos, que precisam de um acompanhamento constante e um rumo correto no seu processo de ensino-aprendizagem. De modo a aprender um

pouco mais acerca das funções deste cargo, decidi fazer o acompanhamento a um DT da escola. Como o meu horário coincidia com o horário de direção de turma do meu 10ºano, optei por, pontualmente, assistir ao trabalho da PC como DT.

Do que presenciei da PC, foi uma profissional extremamente competente nas funções exercidas, procurando sempre solucionar os problemas expostos pelos alunos. Através da comunicação com os pais e vigilância dos alunos, procurava encontrar situações para alguns factos importantes dos seus discentes. Além de ser um cargo que exige muito contacto com a comunidade educativa, principalmente com os alunos e respetivos Encarregados de Educação, muitos das suas tarefas passaram por exigências burocráticas, tais como a análise das faltas dos alunos, o controlo dessas faltas, as reuniões intercalares e a preparação de documentos de análise da turma.

Embora este acompanhamento da DT fosse enriquecedor, lamento o facto de nem sempre poder estar presente nas reuniões com os Encarregados de Educação, na maior parte das vezes por serem conversas sigilosas e eu não ser professora da turma.

A par destas tarefas, através da PC, aprendi a trabalhar com o programa informático da escola “Tprofessor”, para o tratamento de faltas e gestão das repreensões escritas, que posteriormente eram transmitidas aos Encarregados de Educação.

#### 4.4.5. Reuniões de grupo de Educação Física

No presente ano letivo, o grupo de EF foi tendo reuniões periódicas, porém o nosso núcleo foi convidado para assistir e participar em apenas uma dessas reuniões. As razões apresentadas centraram-se na existência de dois núcleos de EEs, pois seriam demasiadas pessoas, não existindo espaço.

Contudo, na única reunião em que participei, não tinha qualquer ideia do que se podia tratar, por isso, o núcleo apenas assistiu à apresentação dos temas a serem discutidos tais como: o livro adotado pela escola, as avaliações/médias das turmas e o seu sucesso/insucesso. Penso que todos os

professores se mostraram muito interventivos e marcaram a sua posição aquando necessário.

Como referi anteriormente, não tinha qualquer imagem destas reuniões. Porém, o que observei, foi muita interajuda entre os professores e muita intervenção, para que em conjunto ultrapassassem os problemas apresentados.

#### 4.4.6. Conselhos de Turma

O conselho de turma surge para se tratar de questões pedagógicas e disciplinares, podendo estes ser podem ser de caráter ordinário, caso sejam com análise dos problemas pedagógicos e para a avaliação dos alunos no final de cada período, ou extraordinário, sempre que apareça assuntos de natureza pedagógica ou disciplinar que o justifiquem (Lima, 1986).

No final de cada período letivo, a participação nos conselhos de turma completou o meu percurso. A PC exigiu que estivesse sempre presente, podendo interceder caso fosse necessário.

Na primeira reunião, apesar da ideia que tinha presente, esperava algo muito formal com debates e partilha entre professores. Porém, observei que analisaram as notas e as discutiram, mas de uma forma muito informal, existindo inclusive comentários sobre a vida pessoal dos alunos. Toda a reunião foi pautada por um ambiente relaxado, em que falar dos alunos e da avaliação era importante, mas sem recorrer à formalidade e rigor que imaginava.

Nas reuniões seguintes, não existiu este impacto, pois já tinha presente a imagem desta reunião e, por isso, consegui ser mais interventiva. Uma vez que, num primeiro momento fui ouvida e as minhas opiniões foram bem aceites, não vi qualquer entrave em reforçar alguns aspetos e de ser mais participativa:

*“... os professores da turma demonstram-se muito preocupados pois dizem nunca ter tido uma turma assim, com um nível de desmotivação enorme e com tão pouco entusiasmo. Uma das soluções apresentadas, foi a separação da turma, todavia expus os meus motivos para que estes não fossem*

*separados em EF, e com o apoio da PC, decidimos que na minha aula a turma permanece junta”*

Reflexão Conselho de Turma

## **V. Desenvolvimento profissional**





## **V. Desenvolvimento profissional**

O desenvolvimento profissional não se centra apenas no desenvolvimento de conhecimentos necessário ao ato de ensinar, mas também engloba as atitudes, as relações interpessoais, como as capacidades e competências ligadas ao processo pedagógico e de intervenção na escola.

Morais e Medeiros (2007, p. 62) apresentam o desenvolvimento profissional como um processo “interativo, inacabado, dependente do indivíduo e dependente das possibilidades do meio, enquanto determinante na construção do seu saber e da sua personalidade.” Neste processo, a reflexão ocupa um lugar privilegiado. O facto do docente refletir sobre as suas dificuldades e necessidades, significa que se preocupa com a legitimação do conhecimento, fundamental para o seu desenvolvimento (Júnior, 2010).

Ao abordar este conceito, lembro-me da importante imposição nas reflexões escritas, pois se, inicialmente tinham um carácter obrigatório, com o tempo percebi a essência desta tarefa para que conseguisse melhorar as minhas práticas.

Como apresenta Schon (2000) existem dimensões no processo reflexivo que permite ao professor emancipar-se. O primeiro nível – a reflexão na ação, exige uma intervenção rápida e concreta, uma vez que ocorre na própria ação. O segundo nível – reflexão sobre a ação, ocorre num momento posterior à ação, em que esta é revista e analisada fora do contexto. Durante este momento tomamos conhecimento tácito e reformulamos o pensamento da ação tentando analisar cada ocorrência. Alarcão (1996) afirma que, se utiliza este momento quando a atuação não decorre como o esperado ou a percecionamos de forma diferente da habitual. O terceiro nível - reflexão sobre a reflexão na ação, é aquela que ajuda o profissional a desenvolver-se e construir sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente a ação, refletir sobre o momento da reflexão na ação, o que aconteceu, o que foi visto e qual o seu significado (Schon, 1997).

Os momentos apresentados são basilares para o desenvolvimento do professor, na perceção, interpretação, análise e correção das suas práticas, pois, sem um momento de retrospectiva das nossas decisões, não seria

possível evoluir. Para que tal aconteça, é necessário procurar os erros de modo a torná-los corretos. Este momento não se centra apenas na identificação do problema, mas na procura de soluções e estratégias para que aqueles possam ser ultrapassados. Nessa circunstância o docente está em demanda pela supremacia.

Durante o EP, o principal objetivo foi adquirir as competências necessárias para encarar o papel de um docente competente, pois adquirir hábitos de investigar, de refletir e de experimentar. Para mim a reflexão tornou-se indispensável ao meu desenvolvimento profissional e para melhoria das minhas práticas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Como parte fundamental deste processo, a união do grupo de estagiários foi elementar, pois ao longo do ano as vantagens de trabalhar desta forma foi notória. As reuniões com a PC demonstraram ser um apoio necessário quando era preciso repensar, reformular ou mesmo refletir sobre o as aulas. Em grupo, procuramos estratégias para os problemas encontrados na reflexão-sobre-a-ação, o que se repercutiu na melhoria das nossas práticas e na evolução do profissional.

O meu desenvolvimento profissional também ocorreu pela observação das aulas de outros professores e na observação das aulas das minhas colegas EEs. Como refere Reis (2011), a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração, motivação e um forte catalisador de mudança. Nesta observação das aulas, os erros experienciados por uns e os sucessos alcançados por outros, permitiram-me ter atenção à minha intervenção, bem como descobrir um novo leque de formas de agir e de preparar as minhas aulas. As aulas em que fui observada, foram de igual modo um momento de melhoria pessoal, pois os observadores, seguindo os itens delineados, permitiram-me analisar a minha aula numa perspectiva exterior e de igual modo apresentar o seu entendimento sobre o acontecido.

A componente investigativa foi também algo que potenciou o meu crescimento, ajudando-me inclusive na busca de soluções para alguns problemas emergentes na minha turma.

## **5.1. A (des)motivação na aula de EF - Razões para a falta de motivação de uma turma de 10ºano**

### 5.1.1. Introdução

A palavra motivação descende do latim “*moveres*”, que por outras palavras significa um esforço resultante de uma intenção. Ou seja, é algo que move o indivíduo para agir ou atingir algo, como um impulso que leva à ação (Alves, 2013). Vernon (1973) apresenta a motivação como uma força interna que emerge, regula e sustenta todas as ações mais importantes do indivíduo. Já segundo Balancho e Coelho (1996), a motivação suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva e canaliza essa atividade para um dado sentido. Numa definição mais recente, Samulski (2002) entende a motivação como a totalidade de um conjunto de fatores internos e externos, que determinam a atualização de formas de comportamento dirigido a um determinado objetivo.

Podemos entender, assim, que a motivação é tudo aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma, ou dá origem à propensão de um comportamento específico, podendo este impulso de ação ser provocado por um estímulo externo ou ser gerado internamente (Chiavenato, 1999). Com efeito, as abordagens realizadas em relação a este constructo, apresentam duas orientações motivacionais, a intrínseca e a extrínseca, não sendo tratadas como aditivas mas sim como interativas (deCharms, 1984).

A motivação intrínseca varia em função do controlo pessoal, da escolha e da capacidade que os indivíduos sentem nessa atividade. Esta motivação é caracterizada pela execução de atividades no qual o prazer está inerente (Deci & Ryan, 1985) é a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social (Ryan & Deci, 2000).

No que concerne à motivação extrínseca, Guimarães e Boruchovitch (2004) destacam que esta motivação trabalha uma resposta para algo externo à tarefa ou atividade, com obtenção de recompensas e reconhecimentos, tendo as pressões e comandos de outras pessoas em vista.

Atendendo ao contexto escolar, Bruner (1966) afirma que a motivação está relacionada com as condições que predisõem um indivíduo para a aprendizagem, cabendo à escola e professores apresentar objetivos capazes de promover e facilitar o desenvolvimento pessoal no contexto da aquisição de conhecimentos, de modo a fazer face aos efeitos debilitantes e a aumentar a plena realização do potencial humano (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Neste contexto, “há indicadores de que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho dos estudantes, pois um aluno motivado envolve-se em atividades para aprimorar os seus saberes e as suas habilidades. Por outro lado, o indivíduo extrinsecamente motivado, realiza uma tarefa escolar para melhorar notas ou conseguir prêmios e elogios” Guimarães (p.79) cit. por Neves (2004).

Csikszentmihalyi (1992) sugere que as experiências oferecidas pela escola são motivadas de forma extrínseca, ocasionando nos alunos um sentimento de alívio aquando da conclusão dos cursos. Os comportamentos motivados intrinsecamente seriam pouco frequentes nas salas de aula, cabendo ao professor a responsabilidade de desenvolver ações que promovam o interesse e o comprometimento do aluno.

Assim, nas aulas de EF, como destaca Gottfried (1985) a compreensão da motivação na aprendizagem e desempenho das habilidades motoras, tem um papel importante na iniciação e manutenção do comportamento. Neste sentido, Gouveia (2007) afirma que sem a presença da motivação os alunos não exercerão as atividades ou executarão mal o que for proposto. Como tal, Fox (1998), apresenta que a compreensão e o investimento na motivação nas aulas de EF podem permitir aos professores melhorar a qualidade das interações e promover experiências de aprendizagem positivas aos alunos. Na verdade, as estratégias didáticas adotadas pelos professores podem desencadear diferentes reações emocionais nos seus alunos, tanto positivas como negativas, influenciando a personalidade e tendências motivacionais dos alunos (Winsterstein, 1992), bem como o interesse/desinteresse pela aula, a entreaajuda com os colegas e o alcance dos objetivos pessoais.

Duda (1993) salienta também a importância desta temática referindo que os professores devem ser capazes de prever e entender as estruturas psicológicas que estão inerentes a um bom e mau desempenho na aula de EF, para poderem responder de forma objetiva e fundada a determinadas questões. Também Nóvoa (1992) apresenta como importante a motivação no processo de aprendizagem dos alunos, bem como a sua relevância na constituição de um ambiente de aprendizagem.

Atendendo que a motivação é influenciada por vários fatores, Araujo et al. (2008) apresentaram que o grupo masculino mostrava resultados superiores ao feminino no âmbito da socialização, autoafirmação, perspicácia e crítica. A motivação intrínseca verificou ser a principal fonte de motivação para a aula. Neto (2012) apresentou como o principal agente de motivação, o professor, pois propicia atividades condizentes com o grau do aluno, organizando e orientando o seu trabalho para que promova um ambiente favorável.

O presente estudo surgiu pela necessidade de compreender as atitudes dos alunos da minha turma em relação à disciplina de EF, uma vez que parecia ser clara a falta de motivação para a prática da aula. No meu entendimento, a minha turma não estava motivada para as aulas de EF, revelando, por isso, uma constante falta de empenho e entusiasmo, bem como falta de pontualidade e assiduidade. Por esta razão, considereei ser importante perceber quais os fatores motivacionais extrínsecos dos alunos, inerentes à constante falta de entusiasmo da turma.

Primeiramente, objetivei identificar as principais razões que estavam na origem da falta de motivação e, posteriormente, defini estratégias didáticas que pudessem promover a motivação dos alunos para as aulas de EF.

### 5.1.2. Metodologia de recolha

#### *5.1.2.1. Participantes*

O grupo de participantes do estudo é constituído por 16 alunos, matriculados na disciplina de EF, de uma turma de 10º ano do curso de Artes Visuais, de uma escola do distrito do Porto.

Dos 16 alunos, 15 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino, todos com idades compreendidas entre os 14 anos e os 17 anos de idade.

#### *5.1.2.2. Instrumentos*

Numa fase inicial, foi administrado um questionário adaptado (Anexo1) de Kobal (1996) tipo inquérito, a todos os alunos da turma, à qual foram acrescentados algumas questões abertas.

Este instrumento era composto por duas partes: 1) razões que levam os alunos a participar, a gostar e não gostar das aulas de EF; 2) perceções acerca das aulas de EF e dos seus intervenientes (professor, colegas). O objetivo desta última parte foi aceder a uma informação mais específica relativamente às perceções de cada aluno, permitindo, posteriormente uma intervenção ajustada às suas necessidades.

A primeira parte do questionário foi constituída por 16 afirmações avaliadas pelos participantes, através a uma escala de Linkert de cinco itens, que indicava o grau de concordância dos alunos (1- concordo plenamente, 2- concordo, 3- estou em dúvida, 4- discordo e 5- discordo plenamente). A segunda parte era composta por 7 questões de resposta aberta, em que os participantes tinham a oportunidade de apresentar e clarificar algumas perceções acerca das aulas de EF e da influência dos intervenientes, particularmente, do professor de EF e dos alunos (colegas), na qualidade das aulas.

Este questionário foi aplicado no 2º período letivo, numa sala de aula, a todos os alunos da turma, após o esclarecimento dos objetivos do estudo, do (consentimento de participação e anonimato), bem como o modo como deveriam ser efetuadas as respostas. Considerou-se o anonimato importante para que os alunos pudessem expressar as suas opiniões livremente e sem medo de represálias.

Após análise dos dados foram administradas algumas estratégias didáticas estudadas pelo professor/investigador (eu), ao longo de uma UD de ginástica de solo e acrobática, constituída por 10 aulas (2 blocos de 90min. por semana).

Como complemento ao estudo, num segundo momento de recolha foram efetuadas entrevistas individuais a 6 alunos selecionados aleatoriamente. A entrevista semiestruturada, permitia aos alunos expressar abertamente as suas ideias, após a implementação das estratégias didáticas, estes responderam a 4 questões, em que pretendia verificar o clima motivacional dos alunos, aprofundar algumas das razões apresentadas pelos alunos e as mudanças ocorridas após a aplicação das estratégias (positivas e negativas).

#### 5.1.2.3. *Procedimentos de Análise*

Os dados resultantes do questionário foram sujeitos a uma análise estatística descritiva, com recurso ao *software* estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 21. Para o efeito, atendeu-se a medidas de tendência central e de dispersão (média e desvio padrão, respetivamente) para cada uma das 16 afirmações, tendo em conta o grau de concordância dos alunos, (1- concordo plenamente, 2- concordo, 3- estou em dúvida, 4- discordo e 5- discordo plenamente).

Para a análise das questões abertas do questionário e entrevistas finais, foi utilizada a análise de conteúdo, porquanto este método permite tratar de forma organizada dados diversos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade Bardin (2004). Para o efeito, foram definidas *a priori* três categorias: 1) Perceção dos alunos acerca das aulas de EF, 2) Influência dos agentes e 3) Mudanças. Na primeira categoria, foram incluídos todos os conteúdos respeitantes às opiniões dos alunos sobre as características da aula. Na segunda categoria, foram incluídas as opiniões positivas e negativas referentes aos agentes intervenientes da aula (professor e colegas). Na última categoria, mudanças, foram incluídas não só as alterações sugeridas pelos alunos para as aulas de EF, como também as mudanças que efetivamente ocorreram e foram percebidas pelos participantes (condições da aula, intervenientes, organização e estrutura da aula e conteúdos).

### 5.1.3. Apresentação e Discussão dos resultados

Os resultados são seguidamente apresentados atendendo aos dois momentos de recolha. O primeiro momento centrar-se-á na análise das respostas ao questionário adaptado de Kobal (1996), e o segundo momento à análise das questões de resposta aberta e das entrevistas finais, realizadas após implementadas algumas estratégias pedagógicas, apresentadas ao longo do texto.

No quadro 1 são apresentadas os valores da média e desvio padrão, das quatro afirmações relativas às razões apontadas pelos alunos em participar nas aulas de EF

Quadro 1. Apresentação dos resultados às percepções dos alunos relativamente às razões para a participação nas aulas de Educação Física

	Afirmação 1	Afirmação 2	Afirmação 3	Afirmação 4
<b>Participo nas aulas de EF porque...</b>	Faz parte do currículo	Estou com os amigos	O meu rendimento é melhor que o dos meus colegas	Preciso tirar boas notas
$\bar{x} \pm DV$	2,44 $\pm$ 1,094	2,50 $\pm$ 1,033	3,75 $\pm$ 0,683	2,00 $\pm$ 1,095
$\bar{x}$ – Média	DV – Desvio Padrão			

Como é possível observar no quadro 1, a principal razão apontada pelos alunos para a participação nas aulas de EF é a necessidade de tirar boas notas ( $\bar{x} = 2,00$ ), bem como o facto de a disciplina de EF fazer parte do currículo ( $\bar{x} = 2,44$ ). Relativamente à possibilidade de estar com os amigos, os alunos revelaram algumas dúvidas, desvalorizando assim, este fator ( $\bar{x} = 2,50$ ). Mas, na verdade, o que consideraram menos importante foi o facto de revelarem um rendimento melhor que os colegas, uma vez que, não concordavam com a afirmação ( $\bar{x} = 3,75$ ).

Estes dados levam-nos a crer que as razões que levam a participação dos alunos nas aulas são maioritariamente de origem extrínseca, uma vez que os alunos sentem necessidade de uma recompensa ( neste caso a classificação para frequentarem as aulas de EF. Além disso, o facto de concordarem realizar as aulas por esta ser uma disciplina do currículo não revelam gosto, vontade, nem prazer pela disciplina (motivação intrínseca).



Na realidade, os alunos não podem optar pelas disciplinas que gostam e frequentam (Kobal, 1996) e a EF é efetivamente uma disciplina obrigatória nos seus currículos, embora não conte para a média.

Assim, atendendo que as classificações eram um fator importante para a motivação dos alunos, decidi implementar algumas estratégias que promovessem o empenho e envolvimento dos alunos nas aulas para que conseguissem alcançar boas notas.

Na UD de ginástica de solo e acrobática apresentei, desde da primeira aula, as diferentes sequências metodológicas de elementos gímnicos que os alunos deveriam realizar para alcançarem as classificações exigidas pela escola. Ou seja, cada sequência correspondia a um patamar classificativo distinto, existindo assim 5 níveis: 1 a 4 valores quando os alunos se recusassem a executar as tarefas, 5 a 9 para que os alunos realizassem 3 elementos gímnicos, 10 a 13 que os alunos realizassem 3 elementos gímnicos (1 elemento de ligação, 1 elemento de flexibilidade e 1 elemento equilíbrio). No nível de 14 a 17, os alunos tinham de realizar 4 elementos gímnicos (2 de ligação, 1 de flexibilidade e 2 de equilíbrio), no nível de 18 a 20 o aluno tinha de realizar uma rotina gímnica com 5 elementos gímnicos (2 elementos de ligação, 1 de flexibilidade e 2 de equilíbrio).

Desta forma, os alunos podiam escolher o patamar para o qual se sentiam mais capazes, investindo na classificação que pretendiam adquirir. Com esta estratégia consegui que os alunos se envolvessem nas atividades das aulas e conseguissem alcançar as classificações.

Ao longo de todo o ano lectivo, os benefícios desta estratégia permitiram-me perceber que é importante os alunos conhecerem claramente os procedimentos da avaliação, para que possam reconhecer a necessidade de melhorar alguns conteúdos da matéria e investir na própria aprendizagem, bem como compreender as classificações atribuídas pelos professores.

No quadro 2 são apresentados os valores da média e desvio padrão das cinco afirmações relativas às razões apontadas pelos alunos para gostarem das aulas de EF.

Quadro 2. Apresentação dos resultados das percepções dos alunos relativamente às razões para gostarem das aulas de Educação Física

	Afirmção 5	Afirmção 6	Afirmção 7	Afirmção 8	Afirmção 9
<b>Gosto das aulas de EF quando...</b>	Esqueço das outras aulas	O professor e os meus colegas reconhecem a minha atuação	Sinto-me integrado no grupo	As minhas opiniões são aceites	Saio-me melhor que os meus colegas
$\bar{x} \pm DV$	2,50 $\pm$ 1,155	2,75 $\pm$ 0,931	1,94 $\pm$ 0,574	2,63 $\pm$ 0,5	3,38 $\pm$ 1,025
$\bar{x}$ – Média	DV – Desvio Padrão				

Relativamente a estas razões, os alunos afirmaram que gostam das aulas de EF, quando se sentem integrados no grupo ( $\bar{x} = 1,94$ ), revelando que os valores sociais e a integração são importantes para que se sintam bem nas aulas. Seguidamente, os alunos revelaram dúvidas quanto à influencia de poderem esquecer as outras aulas ( $\bar{x} = 2,50$ ), das suas opiniões serem aceites ( $\bar{x} = 2,63$ ), e ainda do professor e dos seus colegas reconhecerem a sua atuação ( $\bar{x} = 2,75$ ). Mais uma vez, a ideia de serem melhores do que os seus colegas foi desvalorizada pelos alunos, visto que discordam com a afirmação ( $\bar{x} = 3,38$ ).

Quanto às razões que os alunos mais valorizam, decidi planear e realizar nas aulas exercícios que favoressem a organização dos alunos em grupos, promovendo a integração e entreajuda entre os alunos. No entanto, como o objetivo era promover a integração de todos na turma, era importante que os alunos partilhassem tarefas com todos os elementos da turma e não unicamente com um só grupo, fixo em todas as aulas. Por esta razão, os grupos de trabalho iam alternando de aula para aula. Além disso, o facto desta UD de ginástica requerer “ajudas” para a realização dos elementos gímnicos, induziu a constantes interações entre os alunos, no sentido de se ajudarem mutuamente para que conseguissem realizar as respetivas tarefas.

Um dos itens com maior concordância apresentada pelos alunos foi referente a estes esquecerem-se das outras aulas ao participarem na de EF ( $\bar{x} = 2,50$ ) é importante, porém este resultado pode ser entendido de duas

formas, uma em que o aluno não está motivado nas outras aulas, ou que apresenta interesse na sua liberdade de movimento e gosto pela prática (Marcellino, 2000). Por isso mesmo, não podendo intervir nas restantes aulas, durante esta UD, nas partes finais da aula optei por atribuir aos alunos espaço para elaborarem as suas rotinas, como também permiti a liberdade de exercitarem os elementos que pretendessem, dando-lhes assim a autonomia de movimento que o autor refere.

As opiniões demonstradas durante a aula ( $\bar{x} = 2,63$ ) revelaram ser concordantes para os alunos, podendo afirmar que os discentes podem sofrer de desinteresse por não sentirem a sua opinião valorizada. Por esta razão, a conversa e partilha de ideias teve sempre presente. No início de cada aula, existiu sempre uma pequena exposição sobre a matéria a ser desenvolvida na mesma, permitindo aos alunos intervirem, sobre os seus problemas, dificuldades. Também no final de cada aula, existia espaço para os alunos partilharem as suas existiu conversa e partilha de ideias, como por exemplo a utilização de música durante a ativação geral.

No quadro 3, são apresentadas as razões apontadas pelos alunos para não gostarem das aulas de EF, tendo em conta as últimas 7 afirmações.

Quadro 3. Apresentação dos resultados das percepções dos alunos relativamente às razões para não gostarem das aulas de Educação Física

	Afirmação 10	Afirmação 11	Afirmação 12	Afirmação 13	Afirmação 14	Afirmação 15	Afirmação 16
<b>Não gosto das aulas de EF quando...</b>	Não me sinto integrado no grupo	Não simpatizo com o professor	O professor compara o meu rendimento com o dos outros	Os meus amigos "gozam" as minhas falhas	Alguns colegas querem mostrar que são melhores que os outros	Tira notas baixas	As minhas falhas fazem com que não pareça bom para o professor
$\bar{x} \pm DV$	2,63 $\pm$ 1,36	3,00 $\pm$ 1,366	3,19 $\pm$ 1,276	2,88 $\pm$ 1,5	2,25 $\pm$ 1,5	2,69 $\pm$ 1,078	2,81 $\pm$ 1,167
$\bar{x}$ – Média		DV – Desvio Padrão					

A razão apontada para não gostarem das aulas de EF, com maior taxa de concordância, está relacionada com o facto de alguns colegas quererem mostrar que são melhores do que os outros nas habilidades ( $\bar{x}=2,25$ ). Quando às restantes afirmações, todas apontam para a opção 3, “estou em dúvida”, revelando que não é claro para os alunos a importância de não simpatizar com o professor ( $\bar{x}=3,00$ ), de o professor comparar o rendimento dos alunos com outros colegas ( $\bar{x}=3,19$ ), dos amigos gozarem com as suas falhas ( $\bar{x}=2,88$ ) e das suas falhas mostrarem ao professor que não são bons. Surpreendentemente, neste tópico (“Não gosto das aulas de EF quando...”) os alunos revelaram dúvidas quanto ao facto de não se sentirem integrados no grupo e de tirar notas baixas, contrariando os resultados das afirmações 4 e 7, embora os resultados se aproximassem da opção 2 (“concordo”).

Seguidamente são apresentadas as categorias de análise às questões abertas e entrevistas formais.

#### 1) *Percepções dos alunos acerca das aulas de EF*

Relativamente à primeira categoria, centrada nas percepções dos alunos acerca das aulas de EF, nas questões abertas, os alunos afirmaram ter sentimentos positivos sobre a aula, tais como, boas interações com os colegas e satisfação com os exercícios.

Porém, um aluno revelou estar descontente com os exercícios selecionados pela professora: “*Fazemos sempre os mesmos exercícios*”. Embora esta opinião não fosse geral, considere importante refletir sobre as tarefas propostas na UD de Ginástica e valorizar o *feedback* do respetivo aluno. Com efeito, procurei atender a uma maior diversidade de exercício, que embora simples, ou com a mesma estrutura de tarefas já conhecidas pelos alunos, pudessem motivar a turma, mas, simultaneamente, cumprir com os objetivos propostos para a aula. Entende-se assim, que o planeamento deve ser visto como uma ação primordial para a criação de medidas que fomentam a motivação na turma, tanto pela seleção e organização das tarefas, como pela adequação dos mesmos ao nível e capacidade dos alunos. Então, importa que o nível de dificuldade seja adequado às capacidades dos alunos, para que

entendam os exercícios como desafios possíveis de alcançar. Trata-se de criar situações de superação sem que os alunos se sintam menos capazes. Como apresenta Winsterstein (1992), a planificação didática adotada pelo professor pode desencadear diferentes reações emocionais nos alunos.

Ainda referente às percepções acerca das aulas de EF, outro aluno mencionou o problema da distribuição do horário da disciplina, a turma realizava duas aulas de EF em menos de 24h. Este aluno procurava justificar a sua falta de envolvimento na aula com o cansaço físico, por não ter tempo de recuperação entre as sessões de EF. No entanto, neste fator, como professora de EF, apenas pude fazer uma gestão mais cuidada da condição física dos alunos.

## *2) Influência dos agentes*

Quanto à influência dos agentes, inicialmente, dois alunos destacaram as más relações com os colegas, dando ênfase à influência da dimensão social da aula no clima motivacional da turma. Na verdade, embora nas afirmações do questionário a média dos resultados apontasse para algumas dúvidas quanto à influência dos colegas gozarem com as falhas dos colegas, na questão aberta, os alunos evidenciaram um certo desconforto com estas situações: *“Por vezes, os colegas não se comportam durante a aula e também não respeitam as dificuldades dos outros”*. E, embora não referisse situações específicas, as respostas dos alunos apontaram para alguns conflitos entre elementos da turma, marcados principalmente pelo ausente espírito de grupo e entreajuda. Além disso, segundo alguns alunos, os comportamentos apresentados durante a aula não eram os mais corretos, pois reconheciam que não deveriam estar sempre a discutir ou assumir uma atitude tão passiva durante a realização das tarefas. Por esta razão, certos alunos referiam que a turma tinha frequentemente uma postura errada no decorrer da aula, tanto com o professor, como com os colegas. Na verdade, devido a estes conflitos, não existiam condições favoráveis à aprendizagem, uma vez que se distraíam com facilidade e a professora tinha de interromper com regularidade a instrução ou as tarefas para intervir.

Para tentar superar estes conflitos, como referido anteriormente, ao longo da UD de ginástica, favoreci o trabalho em grupo e a cooperação entre os elementos dos grupos, principalmente, pela necessidade de executarem as “ajudas” uns ao outros para que todos conseguissem ser bem-sucedidos e pudessem alcançar os seus objetivos (avaliação nas sequências). De igual modo, observei grupos de alunos a ajudarem-se mutuamente nos seus esquemas, como também foi frequente a partilha de ideias entre todos.

Além disso, no sentido de promover o trabalho conjunto da turma, decidi lançar um desafio, em que apresentei várias figuras de acrobática de 10 elementos e os alunos tinham de se organizar autonomamente para elaborarem as respetivas figuras. Nesta experiência, os alunos aprenderam a escutar e respeitar as opiniões de todos para que juntos obtivessem sucesso.

Inicialmente, foi bastante difícil organizar as posições, pois muitos dos alunos não sabiam ouvir e participar em equipa, demonstrando dificuldade de interagir em grupo. Contudo, com o decorrer do tempo, as intervenções realizadas pelos alunos foram levadas a cabo e a turma desenvolveu positivamente o que lhes foi solicitado. Desta forma, os alunos desenvolveram a capacidade de aceitar as diferenças e colocaram os conflitos fora da aula, observando-se um enorme progresso nas relações.

### 3) Mudanças

Quando questionados sobre o que mudariam nas aulas de EF, a maioria dos alunos não propôs mudanças e apenas quatro apresentaram algumas ideias, como a prática de diferentes modalidades, mais competição e mais incentivos: *“As aulas estão bem assim, mas gostava de poder ouvir música ao fazer o aquecimento”*. *“Eu acho que devíamos ter mais bónus, durante a aula para no final da modalidade ajudar a subir a média”*.

Frente a estas respostas, como estratégias didáticas, decidi recorrer à música na parte inicial da aula (ativação geral) e mais tarde para premiar os alunos pelo empenho, utilizar a música também durante a parte fundamental. Outro incentivo utilizado, foi a apresentação dos elementos de ginástica

acrobática à turma, em que o grupo com mais eficiência tinha direito a bonificações, sendo estas incluídas na AS da modalidade.

Relativamente às entrevistas finais, a primeira pergunta da entrevista tinha como principal finalidade analisar a percepção dos alunos quanto à motivação para as aulas de EF após a implementação das estratégias didáticas. Nesta pergunta os alunos discorreram sobre os sentimentos pela aula de EF e equipararam a evolução desde do início do ano até aquele momento.

Os alunos demonstram que o papel do professor foi fundamental na motivação para as aulas de EF. Como apresenta Assunção e Coelho (1997) o método de ensinar, as suas atitudes, e a forma de relação com cada aluno, influenciam assim a perspectiva que tem sobre a aula e consequentemente a sua motivação.

Ainda nesta categoria, embora os alunos reconhecessem uma atitude positiva do desempenho do professor, sugeriram também algumas mudanças, na qual salientaram a necessidade do professor ser mais incentivador nas aulas. Concretamente, os alunos referiram a importância do professor apreciar e valorizar o bom desempenho de cada um e não apenas corrigir ou dizer o que estava mal executado pelos alunos. Assim, durante a prática, tive o cuidado de mudar a minha intervenção e atender não só aos *feedback* descritivos e prescritivos, mas também aos *feedbacks* avaliativos positivos, no sentido de incentivar os alunos. Além disso, procurei intervir um pouco mais à distância para que os alunos se sentissem mais acompanhados durante o seu ensino, mesmo quando não estava por perto.

No final da UD, os alunos entrevistados demonstram que o papel do professor foi fundamental na motivação para as aulas de EF: “Atualmente, sinto-me bem nas aulas de E.F., porque há um bom convívio entre alunos e a professora consegue motivar a fazer os exercícios e ajuda-nos a superar as nossas dificuldades.” Como apresentam Assunção e Coelho (1997) o método de ensinar, as suas atitudes, e a forma de relação com cada aluno, influenciam a perspectiva que tem sobre a aula e, consequentemente, a motivação que revelam para a aula.

Relativamente aos colegas, alguns alunos mencionaram a necessidade dos colegas respeitarem quem queria trabalhar e, por isso, a necessidade de deixarem de ter uma atitude passiva, principalmente, nas competições propostas pela professora. Pois, com esta atitude, deixavam os colegas do grupo frustrados e desmotivados (sem vontade de trabalhar). Contudo, após as estratégias implementadas (referidas acima), as perceções sobre os colegas sofreram alterações positivas: *“A relação com os colegas, é estável penso que todos se tentam dar bem e deixam rivalidades fora da aula.”* *“Com os meus colegas a minha relação mudou, estamos mais chegados, motivamo-nos uns aos outros e ajudamo-nos.”*

No final da UD, os alunos entrevistados reconheceram mudanças positivas no que respeita aos exercícios, às relações com os colegas e à prestação da professora: *“Nas aulas de E.F. melhorou bastante a relação entre os alunos e a professora e o empenho dos alunos nas aulas. As aulas são mais interessantes e existe esforço de ambas as partes para que sejam produtivas.”* *“Atualmente sinto-me mais motivada para as aulas, porque as aulas são mais interessantes e a relação entre alunos e professora melhorou bastante”;* *“No meu entendimento, eu penso que a relação entre a professora e os alunos mudou para melhor, até mesmo a relação entre os alunos mudou, a dinâmica da aula é esse reflexo.”* Na perspetiva dos alunos as aulas tornaram-se mais motivantes e interessantes para a prática, tanto pelas relações, que se tornaram mais positivas, como pelas aprendizagens adquiridas e respetivas classificações elevadas, resultante do interesse e empenho dos alunos e da cooperação entre eles.

Além disso, atendendo que no final da UD os alunos reconheceram mudanças positivas nos exercícios, posso afirmar que a planificação dos exercícios e das estratégias aplicadas demonstram ser importantes para a motivação dos alunos. Boruchovitch e Bzuneck (2001) referem que as situações de aprendizagem devem ser planeadas considerando os elementos promotores de motivação, tais como, a apresentação de desafios, a diversidade das atividades, a promoção de curiosidade, entre outros.



Numa visão geral, podemos entender que o professor é aqui apresentado como sendo um elemento externo que parece ter impacto na motivação dos alunos Walling e Duda (1995), porquanto consegue controlar a maior parte das variáveis que os alunos mais valorizam nas aulas de EF: seleção e adequação das tarefas; organização das aulas; intervenção próxima e entusiasta do professor; e ambiente social das aulas.

#### 5.1.4. Conclusão

Com os resultados obtidos neste estudo, pode-se afirmar que a motivação não estava presente no dia-a-dia do contexto escolar de todos os discentes. Contudo, como foi um fator importante para o processo de ensino aprendizagem nas aulas de EF, este constructo teve de ser melhorado durante a UD de ginástica de solo e acrobática, através de estratégias implementadas pelo professor.

Posto isto, os alunos alegam ter presente este sentimento de desinteresse pelas aulas, quando ocorrem situações em que se sentem desmerecidos ou desvalorizados, como por exemplo: não estarem integrados, quando alguns colegas querem mostrar que são melhor que os outros, por isso mesmo o profissional deve ter atenção como trabalha as diferentes modalidades.

As relações entre os alunos mostram ser um problema nesta turma, na qual através da UD as estratégias implementadas foram de acordo com as necessidades da mesma.

Por isso mesmo, durante esta matéria de ensino, os exercícios foram diversificados, tanto como os incentivos solicitados pelos alunos, fizeram parte da aula, como música, entreajuda e competição. Através da ginástica acrobática, as interações foram aumentando, como a confiança e ajuda dos intervenientes foram verificadas.

Por isso mesmo, quanto ao primeiro momento, os sentimentos existentes na aula foram principalmente referenciados sobre as relações, enquanto nas entrevistas finais, a visão geral das relações foi de uma melhoria significativa que teve repercussões na dinâmica da aula, também para os

alunos a intervenção do professor e o planeamento diversificado da aula, interferiu com a prestação dos alunos.

Em suma, os profissionais da área de EF apresentam o comprometimento de escolher métodos de ensino, a forma como os vai ensinar, o relacionamento com o discente e também a motivação que vai impor aos mesmos, pois o desempenho das suas aulas vai depender deste último ponto focado.

## **VI. Conclusões e Perspetivas Futuras**



## **VI. Conclusões e Perspetivas Futuras**

Após uma longo caminho percorrido e inúmeros anos como estudante, o ciclo cessou com o Estágio Profissional. Este último ano revelou ser crucial na obtenção de capacidades, conhecimentos e competências essenciais para o desempenho da minha futura profissão – SER PROFESSORA.

O ser professor implica uma proximidade com o processo educativo e do conjunto de capacidades necessárias, distingo as que para mim foram fundamentais, capacidade de análise e reflexão sobre os currículos e a prática pedagógica, a capacidade de gestão e de interação com diferentes grupos (alunos, professores, encarregados de educação, funcionários), a capacidade de atender à individualidade de cada aluno, a capacidade de integração na comunidade escolar, adotando uma postura criativa e inovadora, e por fim, a capacidade de criar um ambiente saudável de partilha com todos os intervenientes da escola.

Além disso, ao longo do EP, tive presente um conjunto de características que me fizeram crescer enquanto pessoa e docente e me tornaram mais competente e confiante no exercício desta função, ensinando-me a encarar o futuro com otimismo e esperança. Os sentimentos também foram sofrendo alterações ao longo deste percurso conforme as conquistas arrecadadas. O início do ano foi, efetivamente, acompanhado pela ansiedade e apreensão, que, aos pouco, foram dando lugar à segurança e assertividade, que me tornaram capaz de ultrapassar todas as adversidades.

Neste processo, considero ainda importante destacar a relação que mantive com as minhas colegas de estágio, pois era evidente um clima de trabalho afável para cada uma de nós. A professora cooperante foi incansável no apoio concedido ao núcleo e, mostrando-se sempre disponível, através do acompanhamento constante, do questionamento e dos seus conselhos, teve um grande contributo na minha evolução. O sentido crítico e a persistência da Professora orientadora, revelaram ser também fundamentais para conseguir ultrapassar as lacunas que fizeram parte da minha ação.

“As memórias de uma viagem: o meu percurso como estudante estagiária”, nome que atribuí ao título deste documento, corresponde, para

mim, ao culminar destes doze anos de viagem como estudante e ao percurso como EE. Apesar desta viagem terminar, uma outra agora começa, o início da minha carreira enquanto docente de Educação Física!

Como perspectiva para o futuro, pretendo alargar os meus conhecimentos acerca de outras áreas da atividade física e do desporto, tendo em conta a dificuldade de lecionar nos dias de hoje. Por isso, mesmo as Atividades de Enriquecimento Curricular serão o meu foco nestes tempos difíceis. Porém espero futuramente poder exercer a minha profissão nos Ensinos Básico e Secundário.

## **VII. Referências Bibliográficas**





## VII. Referências Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*.
- Albuquerque, A. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. Porto: Universidade do Porto. Relatório de Estágio apresentado a
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física - A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alhija, F. N. A., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? . In *Teaching and Teacher Education* (pp. 1592 - 1597).
- Alves, I. (2013). *Motivação em contexto escolar: novos olhares*. Serra: Relatório de Estágio apresentado a
- Aranha, A. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em E.F*. Vila Real: UTAD.
- Araújo, S., Mesquita, T., Araújo, A., & Bastos, A. (2008). Motivação nas aulas de Educação Física - um estudo comparativo entre gêneros [Versão eletrônica]. *Revista Digital - Buenos Aires*, disponível.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill.
- Assunção, E., & Coelho, J. M. T. (1997). *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Balancho, M. J. S., & Coelho, F. M. (1996). *Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Porto, Portugal: Texto.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, I. M. (2011). *Contributo para a compreensão do processo de (re)construção da identidade profissional no contexto de formação inicial: estudo em estudantes estagiários de Educação Física*. Porto: M. Barros.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração* (Vol. 2 volumes). Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Batista, P. (2011). Modelação da competência: desafios que se colocam ao estágio profissional. In *Educação Física, Desporto e Lazer. Perspectivas Luso Brasileiras* (pp. 429-442). Maia: ISMAI, Edições.
- Batista, P., Graça, A., & Pereira, A. (2012). A (re)configuração identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (Vol. 2, pp. 95). Florianópolis.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2001). *A Motivação do Aluno*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction* Cambridge: Harvard University Press.
- Carvalhinho, L., & Rodrigues, J. (2004). *Formação Desportiva. Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo*. Lisboa: Edições FMH.
- Chiavenato, I. (1999). *Teoria Geral da Administração* (Vol. I). Rio de Janeiro: Campus.
- Costa, F. A. A. C. d. (1988). *O sucesso pedagógico em Educação Física*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Relatório de Estágio apresentado a
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva.
- deCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. *Research on motivation in education, student motivation*, pp.275-310.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Emmer, E., & Evertson, C. (1981). Synthesis of Research on classroom Management. In (pp. 342-347): Educational Leadership.
- Fenwick, D. T. (1998). *Managing space, energy, and self: junior high teacher's experiences of classroom management*Relatório de Estágio apresentado a.
- Fox, K. (1998). The Self Esteem complex and youth fitness. *Quest*(40), 230-246.
- Gall, M. (1984). *Synthesis of research on teachers questioning*Relatório de Estágio apresentado a.
- Galveias, M. (2008). *Prática Pedagógica: Cenário de Formação Profissional*. . Santarém.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2011). *Avaliação, um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Castelo da Maia: Edições ISMAI.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic Intrinsic Motivation in Elementary and Junior High School Students. In *Journal of Educational Psychology* (Vol. 77, pp. 631-645).
- Gouveia, F. C. (2007). 17 mar. 2015, disponível
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do Desporto. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-216). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Guimarães, É. S., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. In *Psicologia: Reflexão e Crítica* (Vol. 17, pp. 143-150).
- Halim, L. (2006). Measuring Science Teacher's Stress Level Triggered by Multiple Stressful Conditions. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4(4).
- Hastie, P., & Siendentop, D. (1999). *An ecological perspective on physical education*. European Physical Education Review: Relatório de Estágio apresentado a.

- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12ºanos - Cursos Científico- Humanísticos e Cursos Tecnológicos*.
- Januário, C. (1988). *O currículo e a reforma do ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Júnior, V. C. (2010). *Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente*. São Paulo: Relatório de Estágio apresentado a.
- Kobal, M. C. (1996). *Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de Educação Física*. Campinas: Relatório de Estágio apresentado a
- Krug, H. N. (1996). *A competência pedagógica do professor de Educação Física* Santa Maria: JAC Editor. Relatório de Estágio apresentado a.
- Ladewing, I. (2000). *A importância da atenção na aprendizagem de habilidades motoras*. São Paulo: Relatório de Estágio apresentado a.
- Landin, D. (1994). *The role of verbal cues in skill learning*.
- Lima, L. C. (1986). *O Conselho de Turma - Um Exercício de Simulação*. Braga: Universidade do Minho.
- Marcellino, N. C. (2000). *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas, São Paulo Autores Associados.
- Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do Treino: A formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (2002). O Papel do Elogio no Processo de Ensino-Aprendizagem. In J. Adelino, J. Vieira & O. Coelho (Eds.), *Treino e Jovens* (pp. 27-37). Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Mesquita, I. (2005). A contextualização do treino no Voleibol: a contribuição do construtivismo. In D. Araújo (Ed.), *O contexto da decisão. A acção táctica no Desporto* (pp. pp 355-378). Lisboa: Visão e contextos.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mezzaroba, C., Romansini, L., Moreira, E. L., Pereira, H., & Souza, E. R. (2006). A visão dos académicos de Educação Física quanto ao ensino do atletismo na escola [Versão eletrónica]. *Lecturas, Educación Física y Deportes - Revista Digital*(93), disponível.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor. A chave do problema?* Açores: Universidade dos Açores.
- Nadal, B. (2001). A escola como instituição: primeiras aproximações. In *Olhar do Professor* (Vol. 14, pp. 139-150). Brasil: Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.
- Neto, L. (2012). *A participação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: Motivações Intrínsecas e Extrínsecas*. Porto Alegre: Dissertação de apresentada a
- Neves, E. (2004). Motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 077-085.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, D. d. A. (2007). *Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos* (7ª ed.). Petrópolis, RJ.

- Peralta, M. (2002). Como avaliar competências - algumas considerações. In M. d. E. Básica (Ed.), *A avaliação das aprendizagens das concepções às práticas*. Lisboa.
- Pereira, F. (2009). Narrativas em formação inicial de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*(29), 89-108.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Placek, J. H. (1984). A multi-case study of teacher planning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39-45.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa.
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2 ed.). St louis: Mosby - Year/Book.
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.". *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3ª ed.). Porto Alegre.
- Samulski, D. M. (2002). *Psicologia do Esporte*: Manole.
- Schon, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: D. Quixote.
- Schon, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Editora Artemed.
- Sebastião, J. (2008). *As desigualdades sociais na escola em contexto de massificação*. Comunicação apresentada em VI Congresso Português de Sociologia - Mundos Sociais: Saberes e Práticas. Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências e Humanas.
- Siendentop, D. (1987). The teory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold & R. Champaign (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-86). IL: Human Kinetics.
- Siendentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educacion Física*: INDE.
- Siendentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching skills in Physical Education* (Fourth ed.): Mayfield Publishing Company.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-HILL.
- Vernon, M. D. (1973). *Motivação Humana* (L. C. Lucchetti, Trad.). Petrópolis: Vozes.

- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities*: Human Kinetics Books.
- Walling, D. M., & Duda, J. L. (1995). Goals and their association with beliefs about success in and perceptions of the purpose of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*(14), 140-156.
- Winsterstein, J. P. (1992). *Motivação, Educação Física e Esporte* Relatório de Estágio apresentado a.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? In *Educação Soc.* Campinas.



## **VIII. Anexos**





## VIII. Anexos

### Anexo 1. Ficha de Caracterização da Turma

	<p>S.  R.</p> <p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO</p> <p><b>ESCOLA SECUNDÁRIA DE ROCHA PEIXOTO - 402680</b></p> <p>4490-441 PÓVOA DE VARZIM</p> <p>Telex 252 681 884 - 252 685 637 - Fax 252 681 077</p> <p>e-mail: <a href="mailto:conselhoexecutivo@esrp-pv.mail.pt">conselhoexecutivo@esrp-pv.mail.pt</a></p>
---	---

### Inquérito/Caracterização da turma

*Este inquérito é confidencial. Respondendo com sinceridade, permitirás que o Diretor de Turma te compreenda melhor e te possa ajudar a resolver algumas dificuldades.*

DADOS BIOGRÁFICOS																
Nome					Ano	Turma	Número									
Data de nascimento / /			Idade		Naturalidade											
Morada																
Concelho				Código Postal -												
Telefone			Telemóvel			E-mail										
ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO																
Nome					Parentesco											
Data de nascimento / /			Idade		Naturalidade											
Morada																
Concelho				Código Postal -												
Telefone			Telemóvel			E-mail										
Profissão					Telefone do emprego											
Situação profissional (assinala com um X)					Effectivo	<input type="checkbox"/>	Contratado	<input type="checkbox"/>	Reformado	<input type="checkbox"/>	Desempregado	<input type="checkbox"/>				
AGREGADO FAMILIAR																
Parentesco		Idade		Habilitação académica			Profissão									
Eu																
Os teus pais estão... (assinala com um X)					Ausentes	<input type="checkbox"/>	P	<input type="checkbox"/>	M	<input type="checkbox"/>	Separados	<input type="checkbox"/>	O pai faleceu	<input type="checkbox"/>	A mãe faleceu	<input type="checkbox"/>
PERCURSO ESCOLAR																
Já frequentavas esta escola no ano anterior?		SIM	<input type="checkbox"/>	NÃO	<input type="checkbox"/>	Qual frequentavas (caso não)?										
Ficaste retido em algum ano?		SIM	<input type="checkbox"/>	NÃO	<input type="checkbox"/>	Qual(is)?										
Tiveste alguma negativa no ano anterior?		SIM	<input type="checkbox"/>	NÃO	<input type="checkbox"/>	A que disciplina(s)?										
Tiveste algum tipo de apoio pedagógico?		SIM	<input type="checkbox"/>	NÃO	<input type="checkbox"/>	A que disciplina(s)?										
Frequentas algum ATL ou sala de estudo?		SIM	<input type="checkbox"/>	NÃO	<input type="checkbox"/>	Qual?										
Tiveste alguma falta disciplinar no ano anterior?		SIM	<input type="checkbox"/>	NÃO	<input type="checkbox"/>	Quantas?										
Foi-te aplicada alguma medida disciplinar		SIM	<input type="checkbox"/>	NÃO	<input type="checkbox"/>	Qual?										

<b>OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES</b>									
Atividades complementares a que te dedicas?									
Quais as duas atividades que mais gostarias de realizar?									
<b>ESTUDO</b>									
Gostas de estudar?	SIM	NÃO	ÀS VEZES	Quando?					
Estudes todos os dias?	SIM	NÃO	Quanto tempo?						
Estudes habitualmente em casa?	SIM	NÃO	Em que local?						
Alguém te ajuda a estudar?	SIM	NÃO	Quem?						
Quais as duas disciplinas preferidas?									
Quais as duas disciplinas de que menos gostas?									
Até quando pensas estudar?	Até ao 12º ano		Até ao Ensino Superior						
<b>AULAS/PROFESSORES/INSUCESSO</b>									
Assinala com um X as três atividades que mais gostarias de ver dinamizadas nas aulas	Trabalho de grupo			Fichas de trabalho					
	Trabalho de pares			Pesquisa					
	Aulas com material áudio/vídeo			Aulas com interação professor-aluno e aluno-aluno					
	Aulas Expositivas			Outras (quais?)					
Quais as duas características que mais aprecias num professor?									
Quais as duas características que menos gostas num professor?									
Assinala com um X os cinco factores principais que, na tua opinião, mais contribuem para o insucesso dos alunos	Falhas na compreensão da linguagem dos professores			Falta de hábitos de estudo					
	Falta de oportunidade para esclarecimento de dúvidas			Conteúdos difíceis					
	Rapidez no tratamento dos assuntos			Indisciplina na sala de aula					
	Existência de outro tipo de solicitações			Falta de atenção/concentração					
	Esquecimento rápido do que foi trabalhado			Desinteresse pela disciplina					
	Antipatia do professor			Mudança de professores					
	Antipatia pelo professor			Outro. Qual?					
<b>BENEFÍCIOS/SAÚDE/ALIMENTAÇÃO</b>									
Já tiveste algum benefício do SASE?	SIM	NÃO	Quando e que tipo?						
Este ano candidataste-te ao SASE?	SIM	NÃO	Se sim, qual o escalão atribuído?						
Tens algum tipo de dificuldades?	SIM	NÃO	Visuais	Auditivas	Motoras	Linguagem escrita			
Tens outro tipo de dificuldade?	SIM	NÃO	Qual?						
Tens algum tipo de alergia?	SIM	NÃO	Qual?						
Onde tomas o pequeno-almoço?	Em casa	Na escola	Não tomas	Noutro local?					
Onde almoças, normalmente?	Em casa	Na escola	Em casa de familiares	Noutro local?					
Que refeições fazes por dia?	Pequeno-almoço	Lanche manhã	Almoço	Lanche tarde	Jantar				
<b>FALANDO DE MIM</b>									
Escreve algo mais que julgues conveniente o teu Director de Turma saber a teu respeito.									

## Anexo 2. Instrumento do Estudo 1º Momento

### Inquérito

O presente inquérito faz parte de um estudo de investigação, elaborado pela professora estagiária Cátia Sá. Este tem como objetivo principal o estudo da motivação e entusiasmo na aula de Educação Física. A confidencialidade da informação e o anonimato de todos os participantes estão salvaguardados.

Lê atentamente os itens antes de iniciar o seu preenchimento. Todas as informações devem ser verdadeiras e esclarecedoras. Muito obrigada pela colaboração.

<b>Sexo</b>	Feminino		Masculino		<b>Idade</b>		<b>Turma</b>		<b>Nº</b>	
-------------	----------	--	-----------	--	--------------	--	--------------	--	-----------	--

1. Responde às questões abaixo colocando uma cruz (x) na resposta que te parece mais adequada.

		Concordo Plenamente	Concordo	Estou em dúvida	Discordo	Discordo Plenamente
<b>1. Participo nas aulas de Educação Física porque:</b>	Faz parte do currículo					
	Estou com amigos					
	Meu rendimento é melhor do que o dos meus colegas					
	Preciso de tirar boas notas					
<b>2. Eu gosto das aulas de Educação Física quando:</b>	Esqueço das outras aulas					
	O professor e os meus colegas reconhecem a minha atuação					
	Sinto-me integrado no grupo					
	Minhas opiniões são aceites					
	Saio-me melhor que os meus colegas					
<b>3. Não gosto das aulas de Educação Física quando:</b>	Não me sinto integrado no grupo					
	Não simpatizo com o professor					
	O professor compara o meu rendimento com o dos outros					
	Meus colegas gozam das minhas falhas					
	Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros					
	Tira notas baixas					
	Minhas falhas fazem com que eu não pareça bom para o professor					

---

3. O que pensas das tuas aulas de Educação Física?

---

3.1. Porquê?

---

3.2. Na tua opinião, o que poderia mudar nas aulas de Educação Física para serem mais interessantes e agradáveis?

---

4. O que pensas do professor de Educação Física?

---

4.2. Na tua opinião, como é que o professor poderia tornar as aulas de Educação Física mais interessantes e agradáveis?

---

4.3. E os teus colegas, como é que poderiam tornar as aulas de Educação física mais agradáveis?

---

### **Anexo 3. Instrumento do Estudo 2º Momento**

1. Atendendo à tua motivação inicial para as aulas, atualmente, como te sentes nas aulas de Educação Física? Porquê?

2. No teu entendimento, o que mudou nas aulas de Educação Física? (aspetos positivos, aspetos negativos, colegas, professor, tarefas, dinâmicas da aula)

3. Neste momento, como caraterizas a tua relação com os teus colegas? (Porquê?) E com a professora? (Porquê?)

4. O que mais gostas das aulas de Educação Física? (Porquê?) E o que menos gostas? (Porquê?)

## Anexo 4. Carta de autorização do Encarregado de Educação

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Venho por este meio solicitar a participação do seu educando, no âmbito de um estudo sobre a motivação na aula de educação física. Este será realizado pela professora estagiária de educação física para a conclusão do seu Mestrado em Ensino nos ensinos básico e secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O estudo será composto por entrevistas individuais aos alunos, pela professora estagiária no qual será garantida a situação de anonimato dos mesmos.

Desde de já muito obrigada pela atenção.

Cátia Sá

---

Eu, \_\_\_\_\_ encarregado de educação do aluno \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_ autorizo ☐ não autorizo ☐ a participar no estudo.

Assinatura

**Anexo 5. Cartaz do III Encontro de Atividades Rítmicas Expressivas**



